

**Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen:
Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.,

eingereicht am 31.10.2008

Fachbereich Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

Johannes Hennies

*26.10.1976 in Hamburg

Prof. Dr. Dr. h.c. Christoph Markschies
Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Dekanin der Philosophischen Fakultät IV

Gutachter/Gutachterin: 1. Prof. Dr. Klaus-B. Günther
 2. Prof. Dr. Monika Rothweiler

Tag der mündlichen Prüfung: 15.07.2009

Inhaltsverzeichnis

0	Vorbemerkungen.....	5
1	Einleitung	6
1.1	Konzeption der Arbeit.....	6
1.2	Empirische Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik	9
1.3	Die Rolle der Schriftsprache für hörgeschädigte SchülerInnen	16
1.4	Forschungsleitende Hypothesen.....	17
1.5	Aufbau der vorliegenden Arbeit.....	19
1.6	Durchgeführte Teiluntersuchungen.....	20
1.6.1	Adaption von Teilen der IGLU-Studie.....	22
1.6.2	Zweitevaluation der VERA-Deutscharbeit 2005	22
1.6.3	Evaluation der Lesekompetenz an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule	24
1.6.4	Vergleich der IGLU- und VERA-Ergebnisse	24
1.6.5	Die Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs	25
1.7	Erhobene Merkmale	26
1.7.1	Hörstatus.....	27
1.7.2	Geschlecht	30
1.7.3	Alter.....	30
1.7.4	Zusätzliche Beeinträchtigungen	30
1.7.5	Migrationshintergrund / Deutsch als nicht-dominante Sprache	32
1.7.6	Gehörlose Eltern.....	32
1.7.7	Unterrichtssprachen / Bilingualität.....	33
1.8	Fehlende Merkmale.....	34
1.8.1	Sonderpädagogische Förderbiographie	35
1.8.2	Sozialer und ökonomischer Hintergrund.....	35
1.9	Zusammenfassung.....	36
2	Rahmendaten der Hörgeschädigtenpädagogik	38
2.1	Frühförderung.....	38
2.2	Schulen.....	39
2.3	SchülerInnenzahl	40
2.4	Hörstatus.....	43
2.5	Relation der Geschlechter	46
2.6	Zusätzliche Förderschwerpunkte.....	46
2.7	Migrationshintergrund.....	46
2.8	Situation der einzelnen Bundesländer	47
2.9	Einordnung in das Bildungssystem	49
2.10	Sprachen und Methoden.....	49
2.11	Fallbeispiel Münster	54
2.12	Zusammenfassung.....	57

3	Lesekompetenz.....	60
3.1	Lese-Evaluation.....	60
3.2	Die kognitionspsychologische „Literacy“-Konzeption.....	61
3.3	Mentale Modelle des Leseprozesses	64
3.4	Lese-Evaluationsmodelle	66
3.5	Bildungsstandards	73
3.6	Zusammenfassung.....	76
4	Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen	78
4.1	Stanford Achievement Test.....	79
4.2	IALS-basierte Untersuchungen	82
4.3	Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen in Deutschland	85
4.4	Methodische Reflexion	91
4.5	Zusammenfassung.....	92
5	IGLU-Textaufgabe	94
5.1	Stichprobe.....	95
5.2	Durchführung und Verhalten der SchülerInnen	97
5.3	Wortschatztest	100
5.4	Diskursstrukturelles Verständnis des Textes.....	102
5.5	IGLU- Fragen.....	108
5.6	Quantitative Analyse der IGLU-Fragen.....	110
5.7	Qualitative Analyse der IGLU-Fragen.....	117
5.7.1	„Erkennen & Wiedergabe explizit angegebener Informationen“	118
5.7.2	„Einfache Schlussfolgerungen ziehen“	119
5.7.3	„Komplexe Schlussfolgerungen ziehen“	120
5.7.4	„Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache“	134
5.7.5	Zusammenfassung der qualitativen Analyse.....	135
5.8	Medien- und Leseverhalten der SchülerInnen	135
5.9	Zusammenfassung.....	144
6	VERA-Deutscharbeit 2005	147
6.1	Gestaltung der Vergleichsarbeit	147
6.2	Vierte Klassen an Hörgeschädigtenschulen	151
6.2.1	Nachteilsausgleich in vierten Klassen.....	152
6.2.2	Stichprobe der vierten Klassen.....	156
6.3	Durchführung an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule	158
6.3.1	Nachteilsausgleich an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule.....	159
6.3.2	Stichprobe an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule	161
6.4	Quantitative Ergebnisse.....	163
6.4.1	Vierte Klassen	164
6.4.2	Ernst-Adolf-Eschke-Schule.....	168
6.4.3	Vergleich mit den Ergebnissen an Regelschulen	172
6.5	Qualitative Ergebnisse.....	176
6.5.1	Text 1: „Die Eisenbahn-Oma“	177
6.5.2	Text 2: „Fahrkarte“.....	196
6.5.3	Text 3: „Kids-on-Tour“	201

6.5.4	Text 4: „Rheinsberger Kinderland“	219
6.5.5	Diskussion	254
6.6	Zusammenfassung.....	256
7	Vergleich der IGLU- und VERA-Ergebnisse	259
7.1	Ergebnisse der zentralen Merkmalsgruppen	259
7.2	Auswirkung des Nachteilsausgleichs	261
7.3	Zusammenfassung.....	263
8	Lesekompetenz im Berliner Bilingualen Schulversuch	264
8.1	Generalisierbarkeit der Ergebnisse.....	265
8.2	Zusammensetzung der Klasse	267
8.3	Entwicklung der Lesekompetenz	272
8.3.1	Orientierungsarbeit: „Die Stadtschnecke“ (2. Klasse)	273
8.3.2	„Hans und Lene“ (3. Klasse).....	276
8.3.3	Gesamtvergleich.....	279
8.4	Weitere Untersuchungen zu sprachlichen Kompetenzen.....	282
8.5	Schriftspracherwerbsstrategien	286
8.6	Zusammenfassung.....	289
9	Schlussbemerkung.....	291
10	Ergänzende statistische Angaben zu den Abbildungen.....	297
11	Literaturverzeichnis.....	298

0 Vorbemerkungen

Die vorliegende Arbeit zur Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen ist von 2005 bis 2008 an der Humboldt-Universität zu Berlin entstanden. Von folgenden Personen und Institutionen habe ich freundliche Unterstützung erfahren:

- Mein Doktorvater Prof. Dr. Klaus-B. Günther hat mich dankenswerterweise in die Abteilung für Gebärdensprach- und Audiopädagogik sowie in die Forschungsarbeit zum Bilingualen Schulversuch an der Berliner Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose eingebunden; mein Dank gilt zudem Sylvia Wolff, Claudia Wilsdorf, Knut Weinmeister und Benjamin Dietzsch.
- Prof. Dr. Monika Rothweiler (Universität Bremen) möchte ich für die Übernahme der Begutachtung und alle anregenden Gespräche danken.
- Für die Erlaubnis, Aufgaben aus der IGLU-Studie zu verwenden und die Bereitstellung der Vergleichsdaten bin ich Prof. Dr. Wilfried Bos (Technische Universität Dortmund) und Prof. Dr. Renate Valtin (Humboldt-Universität zu Berlin) sowie Tobias Stubbe (Technische Universität Dortmund) sehr verbunden.
- Für die Einbindung in die schulweite Evaluation der Lesekompetenz an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule in Berlin und die Erlaubnis zur Veröffentlichung der Daten danke ich der Schulleitung, Ulrich Möbius und Veronika Fuchsmann, und den beteiligten LehrerInnen, insbesondere Aya Kremp und Claudius Falkenberg.
- Ohne die Mitarbeit der zuständigen Schulaufsichtsbehörden, der SchulleiterInnen und LehrerInnen der beteiligten Schulen sowie nicht zuletzt der SchülerInnen und ihrer Eltern wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.
- Die Arbeit ist von einem Stipendium nach dem Nachwuchsförderungsgesetz des Landes Berlin ermöglicht worden.

Berlin, am 31.10.2008

Johannes Hennies

1 Einleitung

1.1 Konzeption der Arbeit

In der Sonderpädagogik gibt es eine Reihe von konkurrierenden Bezeichnungen für weitgehend synonyme Begriffe, so dass eine terminologische Einordnung am Anfang einer Studie fast unumgänglich scheint: Bereits das pädagogische Fach wird je nach traditioneller Ausrichtung und historischem Hintergrund als *Behindertenpädagogik*, *Förderpädagogik*, *Heilpädagogik* oder *Rehabilitationspädagogik* bezeichnet, ohne dass sich daraus zwangsläufig Unterschiede in der tatsächlichen pädagogischen oder wissenschaftlichen Orientierung ergeben. Eine ähnliche begriffliche Vielfalt ist in dem Teilgebiet der Hörgeschädigtenpädagogik zu finden, das in der vorliegenden Arbeit behandelt wird. Dies liegt auch daran, dass Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit aus einer Reihe von unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden können, wie z.B. einer sprachlichen, kulturellen oder medizinischen, und dementsprechend von einer „Vielzahl von Fachdisziplinen“ beschrieben werden (Wisotzki 1994, 48). Dadurch variieren die Definitionen und der Personenkreis, auf den diese sich beziehen. Wie weiter unten ausgeführt wird, orientiert sich die vorliegende Arbeit an der aktuell diskutierten Form der Bildungsberichterstattung (Avenarius et al. 2003a; 2003b). Deshalb bezieht sie sich auch auf die offizielle Terminologie der KMK,¹ in der von SchülerInnen mit Förderschwerpunkt „Hören“ (KMK 1996) gesprochen wird. SchülerInnen mit einem anerkannten Förderschwerpunkt „Hören“ werden in Deutschland zumeist in Sonderschulen unterrichtet und nicht in der Integration.² Allerdings gibt es mit Sicherheit eine größere Anzahl von hörgeschädigten SchülerInnen in Regelschulen, die nicht sonderpädagogisch betreut werden und deshalb auch nicht in Statistiken auftauchen (siehe 2.1). Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen deswegen SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen.

In dem zentralen Beschluss der KMK (1996, 3) werden SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ als diejenigen mit einer „Hörschädigung oder Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmung“ bestimmt. In Anlehnung daran wird im Folgenden der

¹ Kultusministerkonferenz der Länder

² Für hörgeschädigte SchülerInnen „im gemeinsamen Unterricht“ (KMK 1996, 19) wird im Folgenden der Begriff „Integration“ verwendet, weil für diese SchülerInnen die Bedingungen der „Inklusion“, etwa ein „Leben und Lernen (...) in der allgemeinen Schule“ mit einem „[u]mfassende[n] System für alle“ im Rahmen einer „Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik“ (Hinz 2002, 359), nicht notwendigerweise als gegeben angesehen werden können.

Ausdruck „Hörschädigung“³ verwendet, der Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit und auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS)⁴ als Schädigungen des peripheren Hörvermögens oder der zentralen Hörverarbeitung umfasst. Das Kriterium der „Schädigung“ („impairment“) findet sich auch in den zentralen Definitionen der WHO⁵ für den Bereich der Behindertenpolitik wieder, sowohl in der ICIDH⁶ von 1980 als auch in der neueren ICF⁷ von 2001, wobei die Folgen der Schädigung jeweils unterschiedlich gefasst werden.⁸ Während eine Hörschädigung noch vergleichsweise sicher und unkontrovers definiert werden kann, wird darüber diskutiert, wie ihr „Einfluss auf die Aktivitäten und die Partizipation der Betroffenen“ (Große 2001, 13) gefasst werden soll: Die Bandbreite verläuft von dem vielfach verwendeten Oberbegriff „Hörbehinderung“ (Große 2001, 13) bis hin zu anderen Bezeichnungen, die sich stärker von dem physiologischen Vorgang des Hörens abgrenzen und kommunikative Aspekte betonen, wie etwa „Kommunikationsbehinderung“ (Audeoud & Lienhard 2006, 17). Viele hörgeschädigte Kinder und Jugendliche zeigen auch eine Behinderung ihrer sprachlichen Entwicklung, die nicht nur als im eingeschränkten Hören veranlagte, d.h. „[a]udiogene“ Sprachentwicklungsstörung (Luchsinger & Arnold 1970, 559ff.) betrachtet werden sollte, sondern zu der auch eine Reihe von individuellen Faktoren und institutionellen Bedingungen beitragen, die nicht in dem Hörschaden des Kindes begründet liegen.

Die Struktur des ersten nationalen Bildungsberichts (Avenarius et al. 2003a) ist insofern als Vorlage für die eigene Arbeit gewählt worden, als sie von den allgemeinen und statistischen Daten der Hörgeschädigtenpädagogik ausgehend zu den evaluierten Kompetenzen der SchülerInnen überleitet. Eine Analyse der Rahmenbedingungen ist deswegen notwendig, weil es zwar einführende Werke zur Hörgeschädigtenpädagogik gibt (Wisotzki 1994; Leonhardt 1999; Günther & Renzelberg 2003), aber keinen umfassenden Datenreport, auf den sich eine Studie beziehen könnte. Dies liegt auch daran, dass es in der Hörgeschädigtenpädagogik nur

³ Plath (1995, 109f.) grenzt den Begriff des „Hörschaden[s]“ von dem der „Hörschädigung“ ab, weil letzterer „ein Ereignis, das (...) zu einem Hörschaden führt“ sei, ein Ereignis, das aber „oft (...) nicht bekannt“ sei. In der vorliegenden Arbeit werden veranlagte und erworbene Hörschäden unter dem Sammelbegriff „Hörschädigungen“ gefasst. Als Gegenbegriff dazu wird „hörend“ verwendet.

⁴ Auch: Zentral auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (ZAVWS), zentrale Hörstörung, zentrale Hörbehinderung etc. Die gewählte Terminologie „AVWS“ folgt Kühn-Inacker (2002). Der Hörstatus dieser SchülerInnen wird in der vorliegenden Arbeit mit dem Begriff „dysauditiv“ beschrieben (siehe 2.4).

⁵ World Health Organisation

⁶ International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (Lindmeier 2005, 21)

⁷ International Classification of Functioning, Disability and Health (DIMDI 2005)

⁸ Bei ICIDH steht ein „Krankheitsfolgemodell“ von Schädigung („impairment“), Fähigkeitsstörung („disability“) und sozialer Beeinträchtigung („handicap“) im Mittelpunkt (Lindmeier 2005, 4), während es sich bei ICF um ein „bio-psycho-soziale[s] Modell“ (Lindmeier 2005, 8) handelt, bei dem die Situation der Betroffenen als ein Resultat interagierender persönlicher und kontextueller Faktoren beschrieben wird, die sowohl einen positiven als auch einen negativen Aspekt darstellen können. „Schädigung“ als negativer Aspekt der „Körperfunktionen und -strukturen“ bleibt dabei von zentraler Bedeutung (DIMDI 2005, 17).

eine schmale Tradition der Bildungsevaluation gibt (siehe 1.2). Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen. In dieser Hinsicht unterscheidet sie sich von einem Bildungsbericht, der solche Studien nur sekundär verarbeitet, aber nicht primär erhebt. In ihrer wissenschaftlichen Konzeption bezieht sich die Arbeit jedoch auf die aktuellen Methoden der Lernstandserhebungen, die in den Prozess der Bildungsberichterstattung einfließen. Damit bleibt sie innerhalb des gewählten Referenzrahmens.

Die Argumentation ist, wie auch für einen Bildungsbericht vorgesehen, „problemorientiert, im wesentlichen an Informationen ausgerichtet und analytisch, damit die intendierten und nicht intendierten Folgen sozialen Handelns im Bildungsbereich sichtbar werden“ (Avenarius et al. 2003b, 83). Die Situation der hörgeschädigten SchülerInnen wird nämlich nicht nur von audiologischen und anderen individuellen Voraussetzungen, wie etwa familiären Bedingungen, sondern auch von dem schulischen und vorschulischen Sprach- und Förderangebot beeinflusst. Das Ziel empirischer Studien in der Hörgeschädigtenpädagogik sollte darin bestehen herauszufinden, wie diese Faktoren interagieren und wie sie sich auf die Situation hörgeschädigter SchülerInnen auswirken. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit, auch um eine Terminologie zu verwenden, die die Gewichtung einzelner Faktoren nicht vorwegnimmt, von der „Hörschädigung“ als der Ausgangssituation der Betroffenen gesprochen.

Ein zentraler und anhaltender Konflikt innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik betrifft die Frage der sprachlichen Förderung. Diese Auseinandersetzung wird klassisch unter dem Begriff „Methodenstreit“ zusammengefasst und zumeist auf das „Problem Gebärdensprache-Lautsprache“ (Schott 1995, 79) bezogen. Eine andere Lesart dieses Konfliktes ist jedoch, dass es nicht um die Konkurrenz zwischen verschiedenen Kommunikationssystemen, sondern um einen Streit über das Primat der Lautsprache in der schulischen Förderung geht (Hennies 2004, 8). Die deutsche Hörgeschädigtenpädagogik ist nämlich von einer Tradition geprägt, in der kompensatorische Möglichkeiten, sei es die Vermittlung der Gebärdensprache oder eine eigenständige Nutzung der Schriftsprache, weitgehend ausgegrenzt werden und in der sich fast ausschließlich auf die Lautsprache in der Sprachanbahnung gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen konzentriert worden ist. Klassisch ist eine solche Konzeption als „orale Methode“ bezeichnet worden; nach dem Einbezug von neueren Hörgeräten oder des Cochlea-Implantats (CI) wird eher von „auralen“ oder „hörgerichteten Ansätzen“ gesprochen. Die Nutzung einzelner Gebärden oder der vollständigen Gebärdensprache und damit einhergehend der Einsatz von hörgeschädigten LehrerInnen, die bereits Ende des 18. und Anfang des 19.

Jahrhunderts in deutschen Taubstummenanstalten selbstverständlich gewesen sind, finden erst seit Mitte der 1980er Jahre langsam wieder Eingang in die Hörgeschädigtenpädagogik (Günther et al. i.D.). Vor diesem Hintergrund ist eine differenzierte Gewichtung der individuellen Voraussetzungen und der institutionellen Bedingungen in der Kompetenz-Evaluation hörgeschädigter SchülerInnen notwendig, um über den Erfolg von Förderbemühungen im Zusammenhang empirischer Befunde und nicht auf Grundlage eines historisch gewachsenen Konflikts zu diskutieren. In dieser Hinsicht kann sich eine solche Forschung ebenfalls die Konzeption des Bildungsberichts zum Vorbild nehmen, der „nicht primär an Bilanzierung und schon gar nicht an be- und verurteilender Abrechnung interessiert“ ist, sondern „alternative Möglichkeiten des Handelns sichtbar“ machen will (Avenarius et al. 2003b, 83).

1.2 Empirische Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik

Die Sonderpädagogik – und die Hörgeschädigtenpädagogik im Besonderen – ist von vielen Diskussionen der allgemeinen Erziehungswissenschaft ausgeschlossen. Vor allem Ansätze empirischer Bildungsforschung, die im Zuge der internationalen Bildungsstudien der letzten Jahre und der von der KMK angestoßenen Bildungsberichterstattung zunehmend als Grundlage für bildungspolitische Diskussionen hierzulande dienen, haben kaum eine Tradition in der Hörgeschädigtenpädagogik. Das Desinteresse ist lange Zeit gegenseitig gewesen: Die Bildungsstudien und -berichte haben Hörgeschädigtenschulen nicht in ihre Analysen einbezogen und die Hörgeschädigtenschulen wiederum haben bisher kaum eigene Anstrengungen unternommen, um den Stand ihrer SchülerInnen empirisch nachzuweisen.

Beispielhaft dafür ist das Vorgehen der zentralen Bildungsstudie der letzten Jahre, PISA⁹, die zwar SchülerInnen aus „Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensauffällige“ (Baumert et al. 2001, 35) berücksichtigt, also solche mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“ oder „soziale und emotionale Entwicklung“, nicht jedoch SchülerInnen mit anderen Förderschwerpunkten, wie „Hören“. Letztere werden den „Schulen für geistig, körperlich und mehrfach Behinderte“ (Baumert & Artelt 2003, 21) zugerechnet und aus PISA ausgeschlossen. Dies ist laut der PISA-Vorgaben möglich, wenn SchülerInnen „(a) aus geistigen, emotionalen oder körperlichen Gründen nicht in der Lage waren, selbstständig an der Testsitzung teilzunehmen, oder wenn (b) die Testsprache nicht ihre Muttersprache war und sie weniger als ein Jahr in der Testsprache unterrichtet worden waren“ (Baumert & Artelt 2003, 21). Bei der im

⁹ „Program for International Students Assessments“, durchgeführt von der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development).

Folgenden eingehender berücksichtigten IGLU¹⁰-Studie ist es erlaubt, „Schulen mit geistig, körperlich oder mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schülern sowie sehr kleine Schulen (...) auszuschließen“ (Lankes et al. 2003, 11). Auch in IGLU werden Hörgeschädigtenschulen nicht einbezogen, wobei sie zu den „Sonderschulen, deren Kinder aus körperlichen oder geistigen Gründen den Test nicht durchführen konnten“ (Lankes et al. 2003, 12), gezählt werden. Da hörgeschädigte SchülerInnen jedoch zumeist über die körperlichen und geistigen Voraussetzungen verfügen, an solchen Testverfahren teilzunehmen, und während der gesamten Schulzeit in der Zielsprache „Deutsch“ unterrichtet werden, sind sie von beiden Studien aufgrund unzutreffender Kriterien ausgeschlossen worden. Weil diese Studien aber nach den internationalen Vorgaben bis zu 5% der SchülerInnenpopulation mit den aufgeführten Begründungen ausschließen können (Baumert & Artelt 2003, 21; Lankes et al. 2003, 11), stellt es für sie kein entscheidendes methodisches Problem dar, dass die kleine Teilpopulation von SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen nicht berücksichtigt wird.

Problematischer ist die fehlende Berücksichtigung für die Hörgeschädigtenpädagogik, weil die internationalen Studien in ein nationales Programm zur Etablierung von Bildungsstandards und dazugehörigen Evaluationsverfahren eingebunden sind (KMK 2005a), das auch die Hörgeschädigtenschulen betrifft. Diese Entwicklung ist in der Hörgeschädigtenpädagogik nicht antizipiert worden: Weder sind die alarmierenden Ergebnisse derjenigen SonderschülerInnen, die an der PISA-Studie teilgenommen haben,¹¹ in der Hörgeschädigtenpädagogik diskutiert, noch sind die empirischen Verfahren auf die eigenen Schulen übertragen worden: So diskutiert etwa Müller (2002) die PISA-Studie aus Sicht der Hörgeschädigtenpädagogik, indem er die schwachen Ergebnisse im Leseverständnis hörender SchülerInnen in Deutschland und in der Schweiz in einen Zusammenhang mit „der vielerorts unbefriedigenden Klassenraumakustik“ bringt und der Sanierung der Klassenräume ein „großes Potenzial für eine Verbesserung der frustrierenden Ergebnisse, wie sie die PISA-

¹⁰ „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“, deren internationaler Name PIRLS („Progress in International Reading Literacy Study“) lautet und die von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) organisiert wird.

¹¹ Diese SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ bilden zu 34% die Gruppe der 10% „Risikoschülerinnen und -schüler“, die im Lesen bei PISA 2000 nicht die unterste Kompetenzstufe erreichen (Artelt et al. 2001, 116f.), die also 3,4% der gesamten Stichprobe entsprechen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der Anteil der SonderschülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ an der gesamten deutschen Schülerpopulation in diesem Schuljahr nur 2,6 %, der Gesamtanteil der SonderschülerInnen jedoch 4,2% ausmacht (Statistisches Bundesamt 2001a; Statistisches Bundesamt 2007, Tabelle 3.1). Im Hinblick auf die PISA-Stichprobe werden also bestimmte Förderschwerpunkte nicht berücksichtigt, SonderschülerInnen sind als Ganzes gesehen aber vermutlich statistisch adäquat vertreten. Dass deren Ergebnis nicht breiter diskutiert wird, liegt auch daran, dass es in der PISA-Studie nicht deutlich genug ausgeführt wird und die SonderschülerInnen in weiterführenden Untersuchungen zu den schwachen LeserInnen in der PISA-Studie nicht berücksichtigt werden (Stanat & Schneider 2004, 254).

Studie ans Licht brachte“, zutraut (Müller 2002, 150). In Bezug auf die eigene Klientel verweist er allgemein auf empirische Erkenntnisse, „dass hörgeschädigte (...) Schulabgänger (...) über ungenügende Sprachkompetenzen verfügen“,¹² sieht auch durchaus Hinweise darauf, „dass hörgeschädigte Kinder ein weitaus größeres Potenzial für den Erwerb der Sprache besitzen als bisher angenommen wurde“ (Müller 2002, 150), äußert aber keine Notwendigkeit einer Überprüfung der These und erörtert auch nicht die Anwendbarkeit eines Instrumentes wie PISA. Erst im Zuge der in dieser Arbeit berücksichtigten VERA-Vergleichsarbeit¹³ 2005, die sich in ihrem wissenschaftlichen Modell und ihren Evaluationsmethoden an PISA und IGLU orientiert, hat in vielen Hörgeschädigtenschulen eine breitere Diskussion über die Ergebnisse ihrer SchülerInnen in solchen Evaluationsverfahren begonnen: Deutlich geworden ist dies in den Gesprächen mit den betreffenden SchulleiterInnen in Vorbereitung der in Kap. 6 dokumentierten Zweitevaluation der VERA-Deutscharbeit 2005 sowie in der Reaktion auf deren Darstellung in schriftlicher (Hennies 2006a; 2006b; 2007a) und mündlicher Form.¹⁴ Die VERA-Arbeit 2005 ist auch Anlass für die erste Darstellung der Leistungen von SchülerInnen in einem derartigen Verfahren aus der Hörgeschädigtenpädagogik, und zwar von Seiten der drei Hörgeschädigtenschulen in Rheinland-Pfalz (Hüther 2007). Statt sich dabei primär mit den schwachen Ergebnissen der hörgeschädigten SchülerInnen zu beschäftigen und über den Erfolg der Förderbemühungen zu reflektieren, werden sie als gegebene Bedingungen verstanden, weil „die aus der Hörbehinderung resultierende mangelnde Sprachkompetenz der Schüler eine der Hauptursachen dafür [ist], dass sie an einer Förderschule unterrichtet werden“ (Hüther 2007, 87). Trotz der aussagekräftigen Befunde, dass „[d]ie Leistungen der Hörgeschädigten (...) insgesamt weit unter denen der RegelschülerInnen [liegen]“ und „die Resultate im Wesentlichen durch den Grad der Hörbehinderung determiniert sind“, wird die Verwendbarkeit des „Tests“¹⁵ für hörgeschädigte SchülerInnen grundsätzlich bestritten: „Der

¹² Die bekannteste Untersuchung, die dies festgestellt hat, stammt von Conrad (1979). Forschungsüberblicke zur Schriftsprache Hörgeschädigter (Günther 1985a, Schüßler 1999, Chamberlain & Mayberry 2000, Krammer 2001, Karchmer & Mitchell 2003, Gutjahr 2006) unterstützen dieses Ergebnis (siehe auch Kap. 4).

¹³ „Projekt Vergleichsarbeiten“ (VERA), in Deutsch und Mathematik in der vierten Klasse, konzipiert von der Universität Koblenz-Landau.

¹⁴ Teilergebnisse sind u.a. präsentiert worden bei der Grundschulkonferenz der Ernst-Adolf-Eschke-Schule in Berlin am 13.2.2006, bei der ersten „Arbeitstagung Bilinguale Erziehung“ am 4.3.2006 an der Humboldt-Universität zu Berlin, bei der Jahrestagung des DFGS (Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik) am 25.11.2006 in Leipzig, vor der Arbeitsgemeinschaft der Leiter der Bildungseinrichtungen für Gehörlose und Schwerhörige am 15.5.2007 in Jesteburg und bei der „Zweiten Arbeitstagung Bilinguale Erziehung“ am 4.4.2008 an der Humboldt-Universität zu Berlin.

¹⁵ In dieser Arbeit werden die Verfahren von PISA, IGLU und VERA nicht als „Tests“, sondern als „Evaluationsverfahren“ verstanden, da sie weder von ihrer Vorgehensweise noch von der Aussagekraft mit Testverfahren aus der psychologischen Diagnostik (Amelang & Schmidt-Atzert 2006) vergleichbar sind, bei

Test ist zumindest für gehörlose Schüler ungeeignet; auch für Schwerhörige erscheint er nicht sinnvoll“ (Hüther 2007, 88). Allerdings wird auch kritisiert, dass „vergleichende Ergebnisse (...) lediglich für hörende SchülerInnen vorliegen“ und „[e]ine Auswertung und Einschätzung der Hörgeschädigten (...) nicht statt[findet]“ (Hüther 2007, 84f.), die SchülerInnen der drei Schulen demnach nicht im Kontext anderer hörgeschädigter SchülerInnen eingeordnet werden können. Das ist der einzige Kritikpunkt innerhalb der Argumentation, der nicht auf eine grundsätzliche Ablehnung des Verfahrens hinausläuft. Es wird nicht weiter ausgeführt, inwieweit ein Vergleich mit weiteren hörgeschädigten SchülerInnen interessante Implikationen haben könnte,¹⁶ zumal aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft „eine Interpretation der vorliegenden Ergebnisse hinsichtlich des Qualitätsprogramms“ als „praktisch unmöglich“ angesehen wird, sondern bloß von der allgemeinen Notwendigkeit, aber Unverfügbarkeit eines „geeignete[n] Testinstrument[s]“ (Hüther 2007, 88) gesprochen. Ein Grund für die Zurückhaltung der Hörgeschädigtenschulen bei Evaluationen dieser Art ist vermutlich auch, dass es nur eine schmale Tradition empirischer Verfahren in der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik gibt: Die traditionelle Hörgeschädigtenpädagogik, in der SchülerInnen primär oder rein lautsprachlich beschult werden, ist hierzulande nie in einem Maße hinterfragt worden, dass sie sich um eine empirische Begründung ihrer Methode hätte bemühen müssen. Bis zur ersten Studie über die Textproduktionskompetenz hörgeschädigter BerufsschülerInnen von Günther und Schulte (1988) gibt es zwar statistische Daten über hörgeschädigte – bzw. taubstumme¹⁷ – SchülerInnen, aber nur vereinzelte Untersuchungen ihrer Kompetenzen. Vorläufer einer empirisch fundierten Hörgeschädigtenpädagogik gibt es zumeist dann, wenn Alternativen oder Ergänzungen zur bestimmenden oralen oder auralen Methode diskutiert werden. Erste Ansätze finden sich bei den „Leipziger Schriftbildmethodikern“, die in den 1910er und 1920er Jahren als Alternative zum rein lautsprachlichen einen schriftsprachlichen Spracherwerb angestrebt und eine Reihe von Untersuchungen zu Intelligenzstand und Schreibstrategien taubstummer Kinder durchgeführt haben (Günther 1985a, 27ff.). Um den praktischen Erfolg einer solchen Methode zu begründen, hat Querll (1912) Untersuchungen in einer nach dieser Methode beschulten

denen eher eingegrenzte Fähigkeitsfelder getestet werden, sondern vergleichsweise umfassende Kompetenzen evaluieren.

¹⁶ An dieser Stelle hätte man allerdings auf den Bericht des Autors dieser Arbeit (Hennies 2006b) verweisen können, in dem exemplarisch anhand der VERA-Deutscharbeit 2005 ein schul- und bundesländerübergreifender Vergleich der Ergebnisse hörgeschädigter SchülerInnen dargestellt worden ist. Dieser Bericht ist allen an VERA beteiligten Hörgeschädigtenschulen zugeschiedt worden und lag zum Zeitpunkt des Artikels bereits seit einem Jahr vor.

¹⁷ Wenn es im Folgenden um den historischen Kontext geht, wird der Begriff „taubstumm“ verwendet, da er sich nicht problemlos in eine aktuelle Terminologie überführen lässt, sondern als Sammelbegriff für die damaligen gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen fungiert.

Taubstummenklasse durchgeführt und deren beachtlichen schriftsprachlichen Stand nach dem ersten Schuljahr dokumentiert, wobei explizit ein Vergleich mit taubstummen SchülerInnen in einer rein lautsprachlichen Erziehung vorgenommen wird. Er kritisiert seine Kollegen dafür, dass sie zwar „den Erfolg als Richter gelten“ lassen wollten, „zur Begründung dann doch selbst bloß (...) graue Theorien“ anbieten würden, anstatt „experimentell, streng exakt untersucht und zahlenmäßig“ diesen Erfolg zu überprüfen (Querll 1912, 216). Seine eigenen Ergebnisse sind zunächst von seinen Lehrerkollegen im örtlichen Zweigverein des BDT¹⁸ bezweifelt, darauf aber von einer unabhängigen Kommission bestätigt worden (Kohlemann et al. 1913). Trotz der empirischen Befunde hat sich eine auf der Schrift basierende Methode nicht durchsetzen können und mit ihrem Verschwinden im Laufe der 1920er Jahre gehen auch die ersten Ansätze einer empirischen Begründung der pädagogischen Methode wieder verloren. Dies liegt zum großen Teil an den ideologischen Vorbehalten der damaligen Taubstummenpädagogik:¹⁹ Lindner (1921, 192), der sich in der empirischen und theoretischen Begründung des Ansatzes besonders engagiert hat, beklagt im Rückblick die „Zähigkeit und Heftigkeit (...), mit der die Vorkämpfer neuer Wege angefeindet worden sind“. In einer interessanten Parallele zu den historischen Vorläufern sind neuere systematische empirische Untersuchungen der Leistungen gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen hierzulande erst vorgenommen worden, als über den Einsatz der Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) und später der Deutschen Gebärdensprache (DGS) in der vorschulischen und schulischen Erziehung diskutiert worden ist. Es ist also ebenfalls eine Alternative zur herkömmlichen lautsprachlichen Erziehung gewesen, die zur empirischen Überprüfung der Hörgeschädigtenpädagogik geführt hat: In den 1980er Jahren sind gehörlose Kinder in Hamburg erstmals in einem Frühförderprogramm mit LBG gefördert und es ist ihre

¹⁸ Bund Deutscher Taubstummenlehrer, Vorläufer des Bundes Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH).

¹⁹ Ein weiterer Grund ist sicherlich auch das Aufkommen „eugenischer“ Ideen im Laufe der 1920er Jahre, wodurch sich das Interesse auf die Identifizierung von erblich bedingten Anteilen an der Taubstummheit verlagert hat und eine pädagogische Forschungsperspektive weitgehend verdrängt worden ist. Versuche von einem fortschrittlichen Lehrer wie Lindner (1925), seine Forschung in einem solchen Kontext als Regulativ einzubinden, hat auf diese Entwicklung keinen mäßigenden Einfluss nehmen können. Er argumentiert dahingehend, dass man bei einem „sonst gesunden Taubstummen die gleichen Erbanlagen voraussetzen“ könne wie bei einem Hörenden und deswegen an ihnen besonders gut erkennen könne, was erworben und was veranlagt ist, d.h. „im Phänotyp den Genotyp des Menschen (...) erkennen“. Dabei erfasst er zwar die Intention der „Rassenhygiene“, die „das Minderwertige von der Fortpflanzung auszuschließen sich anschickt“, scheint aber das Ausmaß an willkürlichen, gewalttätigen und unmenschlichen Folgen einer solchen Absicht nicht vorzusehen, wenn er schreibt, dass man „mit dem Menschen keine Vererbungsexperimente machen könne(...)“ (Lindner 1925, 7). Wenige Jahre später kam es unter den Nationalsozialisten zu einer umfassenden institutionellen und individuellen Beteiligung der Taubstummenpädagogik an der Zwangssterilisation taubstummer Kinder im Rahmen des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN), bei der solche ethischen Bedenken keine Rolle mehr gespielt haben (Biesold 1988). Wenn das Verschwinden einer empirischen Begründung der hörgeschädigtenpädagogischen Methode im Laufe der 1920er Jahre erklärt werden soll, darf man die eugenischen Ideen im Vorfeld des 3. Reichs nicht vergessen, die die Forschung auf dem Gebiet der Taubstummenbildung zunehmend dominiert und andere Forschungsansätze verdrängt hat.

Entwicklung in einem Forschungsprojekt untersucht worden (Prillwitz & Wudtke 1988). LBG ist ein System, in dem die Lautsprache mit Gebärden begleitet wird. Bereits Anfang der 1980er Jahre hat es in der Hörgeschädigtenpädagogik vermehrte Akzeptanz gewonnen, als führende Vertreter des Fachs sich zur „Flexibilität des gleichzeitigen Einsatzes beider Kommunikationssysteme von Lautsprache und Gebärde“ bekannt hatten (Braun et al. 1982, 4). Dabei ist allerdings dessen kommunikativer Aspekt betont worden, wohingegen „im Sprachunterricht (...) der Gebärdengebrauch eingeschränkt werden [sollte], um die Konzentration auf die Formenbestände der Lautsprache zu gewährleisten“ (Braun et al. 1982, 16). Mit der Einrichtung des Hamburger Bilingualen Schulversuchs wird ab 1992 in der Hamburger Gehörlosenschule ein zweisprachiger Unterricht durchgeführt, in dem DGS und deutsche Laut- und Schriftsprache erstmals als gleichwertige Bestandteile des Sprachunterrichts behandelt werden. Damit wird in der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik die Erkenntnis der linguistischen Eigenständigkeit der Gebärdensprache umgesetzt, die von Stokoe (1960) in den USA formuliert worden ist und von Prillwitz (1985) auf die Deutsche Gebärdensprache übertragen wird. Dieser damals vehement kritisierte Ansatz ist nur unter den Bedingungen eines Schulversuchs ermöglicht worden, bei dem evaluiert wird, ob er gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Kindern in ihrer Entwicklung nützt (Wempe 1993). Dafür ist zwangsläufig ein Vergleich mit gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen nötig, die unter den hierzulande dominierenden nicht-bilingualen Bedingungen unterrichtet werden, weswegen eine Reihe von Arbeiten zum Hamburger Schulversuch nicht nur die Versuchsklasse evaluiert, sondern auch Werte in Vergleichsgruppen mit gehörlosen, schwerhörigen und hörenden Kindern ermittelt (Bizer & Karl 2002, Günther 1999, Günther & Schäfke 2004, Hennies 2004, Schäfke 2005a).

Die Begleitforschung zum Hamburger Bilingualen Schulversuch und zum ab 2001 laufenden Berliner Bilingualen Schulversuch (Günther & Hennies 2007a) hat sich dabei an aktuellen Ansätzen der empirischen Bildungsforschung orientiert. So ist in diesem Zusammenhang vom Autor der vorliegenden Studie auch die erste Untersuchung zur Lesekompetenz hörgeschädigter bilingualer und nicht-bilingualer SchülerInnen mit Aufgaben der PISA-Studie durchgeführt worden (Hennies et al. 2004, Hennies 2004, 2006c). Wegen der Einbeziehung solcher Ansätze und der Ausweitung der Untersuchungsgruppen auf nicht-bilinguale hörgeschädigte SchülerInnen können die dabei gewonnenen Ergebnisse auch über die Untersuchung des bilingualen Unterrichts hinaus für die Hörgeschädigtenpädagogik von Nutzen sein. Denn sie liefern Hinweise für einen empirisch fundierten didaktischen und methodischen Umgang mit Verfahren der aktuellen empirischen Bildungsforschung.

Angesichts der fehlenden Berücksichtigung der Hörgeschädigtenschulen in den internationalen Vorläuferstudien und der ablehnenden oder gleichgültigen Haltung seitens dieser Schulen hat er sich noch nicht im ausreichenden Maße entwickelt. Zur Teilnahme an der VERA-Arbeit 2005 sind die Hörgeschädigtenschulen in den meisten beteiligten Bundesländern nur unverbindlich aufgefordert worden und folglich ist auch die Mehrzahl der hörgeschädigten SchülerInnen nicht daran beteiligt (siehe 6.2). Im Zuge der Einführung von Bildungsstandards, allgemeinen Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussarbeiten werden die Hörgeschädigtenschulen jedoch bald nicht mehr die Wahl haben, sich diesen Evaluationen zu entziehen; so wird vermutlich bereits an der Weiterführung der VERA-Vergleichsarbeit, die ab 2008 in der dritten Klassenstufe bundesweit durchgeführt wird,²⁰ eine Mehrheit der SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ beteiligt werden. Auch wird die Vergabe von Schulabschlüssen in vielen Bundesländern künftig an das Ergebnis in zentralen Abschlussarbeiten gekoppelt. Diesen Anforderungen gegenüber sind hörgeschädigte SchülerInnen nicht nur aufgrund ihrer Voraussetzungen im Vergleich zu den Hörenden benachteiligt. Einen negativen Einfluss haben vermutlich auch die fehlenden Erfahrungen der Institutionen mit solchen Evaluationsverfahren. Dies zeigt sich z.B. bei der Gestaltung eines angemessenen Nachteilsausgleichs, auf den SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ in vielen Bundesländern einen rechtlichen Anspruch haben, zu dem aber nur für den Bereich der Berufsbildung umfassende Handreichungen vorliegen (Keune & Frohnenberg 2004; Wagner & Schlenker-Schulte 2006). Dementsprechend uneinheitlich ist das Vorgehen der einzelnen Schulen bei der Gestaltung eines Nachteilsausgleichs (siehe 6.2).

Die KMK (1996, 15) gibt in ihren Empfehlungen zum Förderschwerpunkt „Hören“ eine Orientierung an Lerninhalten und Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen vor. Wenn dieses Ziel nicht aufgegeben werden soll, ist eine Auseinandersetzung mit den Evaluationsverfahren aus der empirischen Bildungsforschung unumgänglich. Denn diese werden zunehmend dazu verwendet, gesellschaftliche Anforderungen an die Fähigkeiten aller SchülerInnen zu implementieren, mit der auch Hörgeschädigte im Laufe ihres Bildungsweges immer wieder konfrontiert und die etwa bei Abschluss- oder Einstellungsprüfungen ihre Bildungs- und Berufschancen bestimmen werden.²¹

²⁰ Nach: <http://www.uni-landau.de/vera/> [ges. am 01.06.2008].

²¹ Es hat sich eine Arbeitsgruppe, in der neben HörgeschädigtenlehrerInnen auch der Autor dieser Studie mitgearbeitet hat, dieses Themas angenommen und exemplarisch hörgeschädigtenspezifische Orientierungsarbeiten entwickelt (Reuß & Bohl 2007). Diese Arbeiten haben ebenfalls den pädagogischen Zweck, die bildungsempirischen Verfahren zu üben und zugleich ein differenzierteres Bild der Kompetenzen hörgeschädigter SchülerInnen zu erlangen als in den offiziellen Vergleichsarbeiten möglich. Ohne eine institutionelle Verankerung bleibt eine solche Initiative jedoch exemplarisch und kann keine weitere Wirkung entfalten.

Die folgende Arbeit hat ihren Ausgangspunkt in der Begleitforschung der beiden genannten bilingualen Schulversuche: Aus der methodischen Reflexion der Untersuchung zur Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen der achten und neunten Klasse des Hamburger Schulversuchs und zweier Vergleichsklassen mithilfe von PISA-Aufgaben (siehe 4.3) ist der vorliegende Untersuchungsansatz entwickelt worden. Darin wird die Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen in Evaluationsverfahren wie IGLU und VERA über den Kontext einzelner Hörgeschädigtenschulen hinaus erhoben und verglichen. Der Schwerpunkt der Untersuchungen liegt auf SchülerInnen der vierten Klasse und die Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs wird zentral berücksichtigt.

Mit der Orientierung an den Verfahren der aktuellen empirischen Bildungsforschung zur Lesekompetenz und mit dem möglichst breiten Einbezug von Hörgeschädigtenschulen soll auch eine Möglichkeit gefunden werden, jenseits überkommener ideologischer Debatten nach pragmatischen und empirisch begründeten Lösungen für eine optimale Förderung hörgeschädigter Kinder zu suchen.²²

1.3 Die Rolle der Schriftsprache für hörgeschädigte SchülerInnen

Schriftsprachkompetenz ist für das Leben in unserer Gesellschaft von wesentlicher Bedeutung und die in dieser Arbeit untersuchte Lesekompetenz stellt dabei einen entscheidenden Teilaspekt dar. Sie kann als eine der „Basiskompetenzen“ gefasst werden, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (Baumert et al. 2001, 16). Dies gilt im Besonderen für gehörlose und schwerhörige Menschen, denen ein Zugang zu den Informationen der Mehrheitsgesellschaft auf auditivem Wege nur begrenzt oder gar nicht möglich ist. Die Hörgeschädigtenpädagogik steht allerdings seit dem 19. Jahrhundert in einer Tradition, in der nicht nur die Gebärdensprache, sondern auch eine eigenständige, d.h. lautsprachunabhängige Schriftsprachvermittlung weitgehend verdrängt worden ist. Der Schriftsprache hat man vielfach eine „reine Hilfsmittelfunktion“ (Günther 1985a, 7) in der Lautsprachvermittlung zugewiesen. Ein Grund dafür nämlich, dass ein großer Anteil hörgeschädigter Menschen in Studien nur stark eingeschränkte

²² Unterstützt wird die Perspektive etwa auch von dem Bundeselternverband gehörlose Kinder e.V., der fordert, den „PISA-Test an Förderschulen für Hörgeschädigte durch[zuführen“ (Arbeitsgruppe „Bildung für Hörgeschädigte“ 2006, 18), und sich damit für eine Evaluation der Bildung hörgeschädigter Kinder mit normierten Verfahren ausspricht. Zugleich wird auch der verstärkte Einsatz von gehörlosen Lehrkräften und des bilingualen Unterrichts gefordert, weil sich diese Art des Unterrichts in Schulversuchen als erfolgreich erwiesen habe.

schriftsprachliche Kompetenzen zeigt (siehe Kap. 4), kann in der Vernachlässigung der Schriftsprache in der Hörgeschädigtenpädagogik gesehen werden.

Als Reaktion auf dieses Problem einerseits und als Ergebnis der offiziellen Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache andererseits,²³ ist in den letzten Jahren ein sich immer weiter ausbreitendes Angebot in DGS oder LBG zu beobachten, so z.B. in Form von Verdolmetschungen von Fernsehsendungen (Prillwitz 2001), bei Veranstaltungen oder ergänzenden DGS-Videos auf Internetseiten (BMGS & Gebärdenswerk 2004). Dies ermöglicht gehörlosen oder schwerhörigen Menschen, sofern sie DGS oder LBG beherrschen, einen barrierefreien Zugang zu einer Reihe von Informationen, die für sie zuvor nicht verfügbar gewesen sind. Keineswegs sinnvoll ist es aber, die verschiedenen Sprachen, die Hörgeschädigten grundsätzlich zur Verfügung stehen, als konkurrierende Angebote zu begreifen, sondern man sollte sie als sich ergänzende Möglichkeiten interpretieren. Denn es wird auch künftig ein großer Anteil von gesellschaftlich relevantem Wissen ausschließlich schriftlich zugänglich sein.

In welchem Maße gehörlose und schwerhörige SchülerInnen in dem hiesigen Bildungssystem Lesekompetenz erwerben, bleibt ein Gradmesser für die Zukunftschancen, die ihnen eröffnet werden. Es handelt sich also um einen der zentralen Aspekte, an dem die Hörgeschädigtenpädagogik ihr Wirken messen lassen sollte.

1.4 Forschungsleitende Hypothesen

Ausgehend vom nationalen und internationalen Forschungsstand zur Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen sowie unter Einbezug einschlägiger Studien zur Schriftsprachkompetenz Hörgeschädigter allgemein, wird für die vorliegende Untersuchung von folgenden forschungsleitenden Hypothesen ausgegangen, die in Kap. 4 begründet und eingehend diskutiert werden. Unter den folgenden Punkten a) und b) werden die grundsätzlichen Annahmen über das Verhältnis von Hörstatus, Sprachenwahl und Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen dargelegt:

a) Die Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen korreliert negativ mit dem Hörstatus. Je schwächer der Hörstatus ist, desto geringere Lese- und Schreibkompetenzen erreichen die SchülerInnen im statistischen Mittel.

²³ Auf Bundesebene 2001 im Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) und 2002 im Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) sowie in den Landesgleichstellungsgesetzen der Länder, zuerst 1999 im Berliner Landesgleichberechtigungsgesetz.

b) Der Hörstatus ist zwar nur einer von zahlreichen Faktoren, die die Schriftsprachkompetenz Hörgeschädigter beeinflussen (siehe 1.7 und 1.8), wirkt jedoch dort im besonders relevanten Maße, wo die Fördermethode primär oder ausschließlich auf die Lautsprache als Kommunikationsmittel und Unterrichtsziel setzt. Wenn hingegen alternative Fördermethoden angewendet werden, kann der Zusammenhang zwischen Hörverlust und Schriftsprachkompetenz entweder geschwächt oder weitgehend entkoppelt werden.

Es wird nämlich angenommen, dass sich hinter der negativen Korrelation zwischen Hörstatus und Schriftsprachkompetenz zunächst eine negative Korrelation zwischen Hörstatus und Lautsprachkompetenz verbirgt. In einem primär lautsprachlichen Förderumfeld erreichen SchülerInnen mit einer höheren Lautsprachkompetenz auch eine bessere Schriftsprachkompetenz, so dass sich die audiologischen Anlagen als bestimmender Faktor für den Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenzen erweist.

Um diese Hypothese zu überprüfen, muss man dem herkömmlichen Unterricht eine alternative Fördermethode gegenüberstellen, in der Lautsprache nicht mehr die dominierende Unterrichtssprache ist. Es gibt vor den 1990er Jahren eine Reihe von Konzepten, die bereits eine Alternative zu einer rein lautsprachlichen Methode beinhalten, wie ein schriftbasierter Spracherwerb (Günther 1985a; 1993), der Einsatz von LBG (Braun et al. 1982), des Fingeralphabets (Jussen & Krüger 1975) oder des Phonembestimmten Manualsystems (PMS) (Schulte 1974). Diese Ansätze sind jedoch in der praktischen Umsetzung in einen primär lautsprachlichen Unterricht eingebunden. Erst der bilinguale Unterricht in den 1990er Jahren vermittelt mehrere Sprachen gleichberechtigt, wobei die Gebärdensprache als eine allen verfügbare Basissprache fungiert und Lautsprache als ein Angebot für SchülerInnen mit förderbaren audiologischen Voraussetzungen dient (Günther 1999, Günther & Schäfke 2004, Günther & Hennies 2007a). Damit unterliegt ein solcher Unterricht eindeutig nicht mehr dem Primat der Lautsprache in der Förderung hörgeschädigter SchülerInnen und kann deshalb als beispielhaft für eine alternative Fördermethode gelten. In der vorliegenden Arbeit wird die Hypothese überprüft, dass im bilingualen Unterricht die Lesekompetenz der SchülerInnen nicht notwendigerweise vom Hörstatus abhängt.

Wenn sich die Hypothese b) bestätigt, schließen sich daran Folgeüberlegungen zur Schriftsprachentwicklung in einem bilingualen Unterrichtsmodell an. Unter c) werden strukturelle Besonderheiten postuliert, die zur Begründung der Hypothese b) beitragen.

c) Wenn der Unterricht nicht monolingual lautsprachlich ist, sondern andere sprachliche Systeme gleichberechtigt behandelt, findet auch eine Differenzierung der Erwerbswege statt. Im Aufbau der Schriftsprache im bilingualen Unterricht finden sich folglich Einflüsse gebärdensprachlicher und lautsprachlicher Strukturen sowie eine Nutzung schrift eigener Strukturmerkmale, die je nach individuellen Voraussetzungen gewichtet sind.

Wenn sich in der vorliegenden Untersuchung einerseits ein weitgehender Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Hörstatus nachweisen lässt und andererseits die bilingualen SchülerInnen eine höhere Lesekompetenz erreichen als SchülerInnen mit einem gleichartigen Hörverlust im herkömmlichen Unterricht, werden die Hypothesen a) und b) grundsätzlich bestätigt.

Im Hinblick auf das alternative bilinguale Konzept wird zudem überprüft, ob die SchülerInnen tatsächlich individuelle Erwerbswege der oben skizzierten Art durchlaufen. Hierzu werden Daten zur Lesekompetenz und zu weiteren Aspekten der sprachlichen Entwicklung aus den ersten vier Schuljahren in dem Berliner Bilingualen Schulversuch exemplarisch diskutiert (siehe Kap. 8).²⁴

1.5 Aufbau der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, empirische Daten für eine fachliche und fachpolitische Diskussion in der Hörgeschädigtenpädagogik zur Verfügung zu stellen. Sie konzentriert sich auf die Lesekompetenz, die in den großen Bildungsstudien IALS,²⁵ PISA und IGLU eine zentrale Größe darstellt. Ausgehend von diesen Studien ist ein kognitionspsychologisches Lesekompetenzmodell in die hiesige Bildungsdebatte eingeführt worden, nach dessen Vorbild auch in Orientierungs- und Vergleichsarbeiten Lesekompetenz ermittelt wird, wie z.B. bei VERA oder in den Orientierungsarbeiten des ISB²⁶ (siehe 8.3.1). Dieses Modell dient der vorliegenden Studie als wissenschaftlicher Bezugsrahmen. Anhand mehrerer Teiluntersuchungen zur Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen soll einerseits

²⁴ Bilingualität oder Monolingualität in der Hörgeschädigtenpädagogik ist nicht nur eine Frage der Sprachen. Die Fördermethoden haben auch Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung: Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass in dem herkömmlichen Förderumfeld hochgradig Hörgeschädigte ein großes Risiko für psychische Erkrankungen und Störungen der Identitätsentwicklung aufgrund der Kommunikationsprobleme haben (Kammerer 1988; Wehrmann et al. 2007; Ahrbeck 1992; Matthes 1996a, 1996b). Dies legt nahe, dass sprachlich-kommunikative und sozial-emotionale Entwicklung interagieren und sich diesbezügliche Probleme gegenseitig verstärken.

²⁵ „International Adult Literacy Survey“, durchgeführt von der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development).

²⁶ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München.

das wissenschaftliche Modell und die Aussagekraft solcher Evaluationsverfahren für hörgeschädigte SchülerInnen untersucht, andererseits der Stand ihrer Lesekompetenz und die sie beeinflussenden Faktoren nachgewiesen werden.

Den eigenen empirischen Daten werden die zugänglichen statistischen Informationen über hörgeschädigte SchülerInnen in Deutschland und ihre Beschulung sowie die national und international wichtigsten Studien bezüglich der Lese- und Schreibkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen vorangestellt: Aufgebaut ist die Arbeit wie ein Bildungsbericht, der die zentralen statistischen Angaben und empirischen Befunde zur Beschulung hörgeschädigter SchülerInnen in Deutschland zusammenfasst, um einen abgesicherten Referenzrahmen für die eigenen Ergebnisse vorzuhalten (Avenarius 2003a; 2003b).

Die Arbeit besteht aus mehreren Teiluntersuchungen zur Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen. In allen Teiluntersuchungen werden die Erhebungsmerkmale der Populationen gleich gefasst (siehe 1.7); sie lassen sich auf denselben demographischen und institutionellen Zusammenhang beziehen (siehe Kap 2). Es liegt den verwendeten Verfahren ein gemeinsames kognitionspsychologisches Lesemodell zugrunde (siehe Kap 3) und die Ergebnisse können vor dem Hintergrund der bisher vorliegenden Erkenntnisse zur Schriftsprachkompetenz Hörgeschädigter diskutiert werden (siehe Kap 4).

1.6 Durchgeführte Teiluntersuchungen

Im Folgenden wird ein Überblick der Gesamtstudie gezeigt, in dem die einzelnen Teiluntersuchungen getrennt voneinander vorgestellt und dort miteinander in Beziehung gesetzt werden, wo aufgrund der Methodik oder einer Überschneidung der Untersuchungspopulationen ein Vergleich zulässig ist. In Kap. 9 werden schließlich die Teiluntersuchungen zusammengeführt und es wird erläutert, inwieweit sie ein einheitliches Bild der Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen zeichnen.

Insgesamt sind Daten von 103 SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen bzw. -klassen erhoben worden. Im Mittelpunkt der Studie stehen 80 SchülerInnen in der vierten Klasse, die entweder an einer Adaption von Teilen der IGLU-Studie unter Einbeziehung eines qualitativen Interviews oder an der Zweitevaluation der VERA-Deutscharbeit 2005 beteiligt gewesen sind. Ein Teil der SchülerInnen hat zeitnah²⁷ an beiden Teilstudien teilgenommen, so

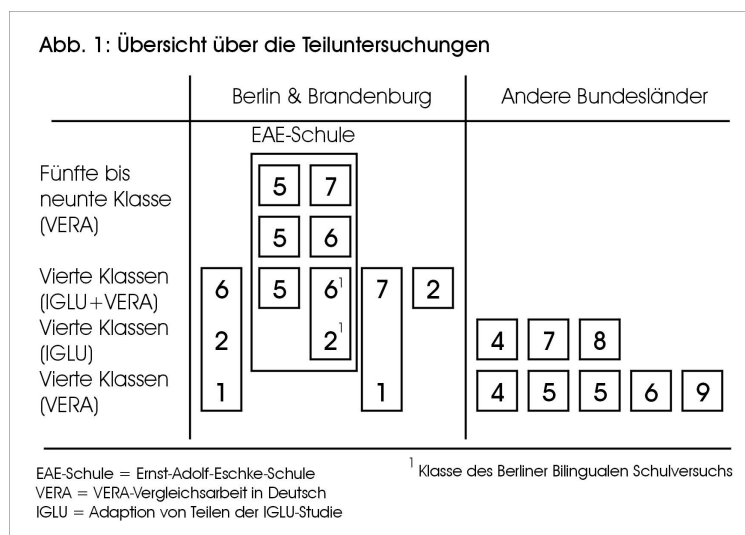
²⁷ Die VERA-Deutscharbeit ist von den einzelnen Gruppen jeweils an einem Termin im September, Oktober oder November 2005 geschrieben worden, während die IGLU-basierten Untersuchungen jeweils an einem Termin von November 2005 bis März 2006 stattgefunden haben. Die Daten mit einem Evaluationsinstrument stammen also aus einem Zeitraum von vier bzw. fünf Monaten. Dort, wo die Ergebnisse aus beiden Untersuchungen miteinander verglichen werden, liegen die Termine einer Gruppe nie weiter als ein halbes Jahr

dass deren Ergebnisse aus beiden Verfahren miteinander verglichen und die Aussagekraft der Evaluationsmethoden aufeinander bezogen werden können.

Zum Vergleich liegen Daten einer schulweiten Evaluation der Lesekompetenz in der Ernst-Adolf-Eschke-Schule in Berlin (im Folgenden: „EAE-Schule“) vor,²⁸ in der die Lesekompetenz der Klassen 4 bis 9 unter identischen Bedingungen mit der für die vierte Klasse entwickelten VERA-Deutscharbeit erhoben wird: Zusätzlich zu den elf ViertklässlerInnen dieser Schule haben hieran 23 SchülerInnen höherer Klassen teilgenommen.

An allen Teiluntersuchungen ist die Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs an der EAE-Schule beteiligt worden, auf die in einem getrennten Abschnitt eingegangen wird (im Folgenden auch als „bilinguale Klasse“ und „bilinguale SchülerInnen“ bezeichnet).

Abb. 1 zeigt die einzelnen Teiluntersuchungen, wobei die einbezogenen Klassen von rechteckigen oder quadratischen Feldern symbolisiert und die jeweilige Anzahl beteiligter SchülerInnen in den Klassen mittels der Ziffern in den Feldern dargestellt werden. Am linken Rand sind die Teiluntersuchungen



eingetragen, die getrennt diskutiert werden. Wenn, wie im ersten rechteckigen Feld, Zahlen in verschiedenen Zeilen stehen, bedeutet dies, dass ein Teil der Klasse an beiden Untersuchungen (z.B. im ersten Feld sechs SchülerInnen), ein Teil jedoch nur an einer Untersuchung teilgenommen hat (z.B. im ersten Feld zwei SchülerInnen nur an der IGLU-Adaption und eine/r nur an der VERA-Deutscharbeit).

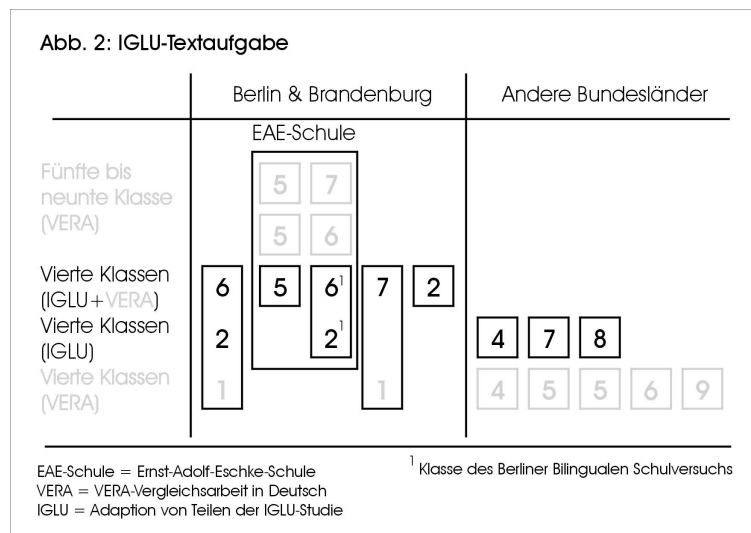
Diese Abbildung kann als Orientierungshilfe für die Arbeit herangezogen werden. Bei der folgenden Übersicht der einzelnen Teiluntersuchungen sind jeweils diejenigen Klassen hervorgehoben, auf die sich der Argumentationszusammenhang bezieht.

auseinander. Dies erscheint für einen Vergleich noch als ein akzeptabler Zeitraum, der aufgrund organisatorischer Begebenheiten so zustande gekommen ist.

²⁸ Die Klassen der EAE-Schule haben die Arbeit jeweils an einem Termin im September, Oktober oder November 2005 geschrieben.

1.6.1 Adaption von Teilen der IGLU-Studie

Die erste Teiluntersuchung adaptiert die IGLU-Textaufgabe „Mäuse auf dem Kopf“ (IGLU 2001a) und weitere Teile der IGLU-Leseuntersuchung (siehe Kap. 5): In einem gefilmten Interview wird zunächst ein selbst gestalteter Wortschatztest von neun Wörtern aus dem Text vorangestellt und danach die Textaufgabe präsentiert, zu der einige diskursstrukturelle Merkmale abgefragt und elf Fragen aus der IGLU-Studie gestellt werden. Abschließend werden Leseverhalten und Mediennutzung der SchülerInnen ermittelt, basierend auf dem IGLU-Schülerfragebogen (IGLU 2001b). In der Auswertung ist ein Bezug zu den Daten hörender SchülerInnen in IGLU sowie ein



Abgleichen der evaluierten Fähigkeiten in den einzelnen Aufgaben möglich. Zugleich kann eine qualitative Einschätzung des diskursstrukturellen Verständnisses, des Leseverhaltens und der Mediennutzung sowie eine allgemeine Einschätzung der kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen vorgenommen werden.

Insgesamt 49²⁹ SchülerInnen in acht vierten Klassen aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Bremen haben daran teilgenommen (Abb. 2). Eine Klasse befindet sich in der Gruppenintegration an einer Regelgrundschule, nach dem Modell der „Außenklassen“ (Jacobs 2008).

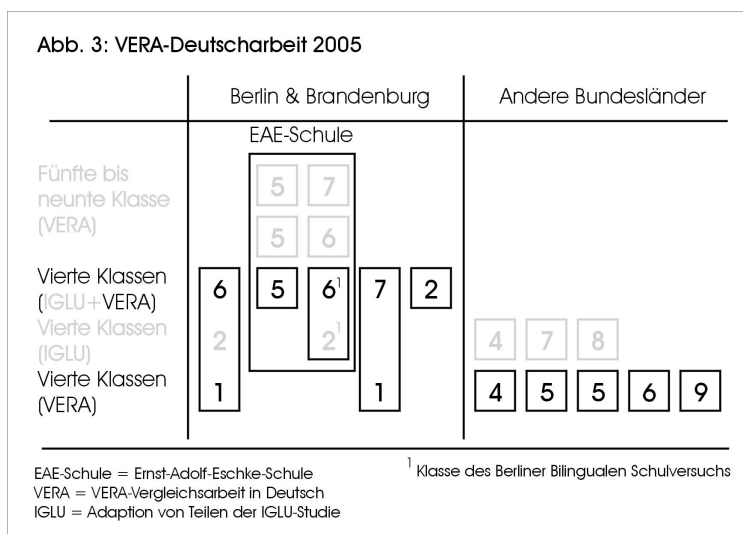
1.6.2 Zweitevaluation der VERA-Deutscharbeit 2005

Die VERA-Deutscharbeit zur Lesekompetenz ist im Herbst 2005 in sieben Bundesländern geschrieben worden. Um einen möglichst umfassenden Überblick der Ergebnisse der SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ zu gewinnen, sind alle Hörgeschädigtenschulen in diesen Bundesländern kontaktiert und befragt worden (siehe Kap.

²⁹ Davon sind drei SchülerInnen aufgrund von Lernbehinderung oder gravierenden grundsätzlichen Schwierigkeiten im Umgang mit einem längeren Text mit einer einfachen Textversion, aber denselben Fragen zum Text konfrontiert worden. Da sie dennoch nicht über den Zufallswert hinauskommen, werden ihre Werte als beispielhaft für eine zu erwartende Leistung in der Vollversion des Textes gewertet und in das Ergebnis eingerechnet (siehe Kap. 5).

6). Sieben von neun Hörgeschädigtenschulen, die insgesamt an der VERA-Deutscharbeit teilnehmen, stellen die Kopien der Originalklausuren oder die Ergebnisse³⁰ der VERA-Deutscharbeit 2005 zur Verfügung. Hierbei handelt es sich um 57 SchülerInnen in zehn vierten Klassen (Abb. 3). Sie stammen aus den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Zwei Klassen davon befinden sich in der „präventiven Integration“ (Breiner 1993), bei der hörende und hörgeschädigte SchülerInnen zusammen unterrichtet werden, die Klasse aber an einer Hörgeschädigtenschule angesiedelt ist. Es werden aus diesen Klassen nur die Daten der SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ berücksichtigt.

Die beteiligten Schulen gestalten den Nachteilsausgleich für ihre SchülerInnen unterschiedlich. Welchen Einfluss der jeweilige Nachteilsausgleich auf das Ergebnis hat, kann wegen fehlender Vergleichswerte innerhalb der Teiluntersuchung nicht entschieden werden. Diese Frage wird jedoch im



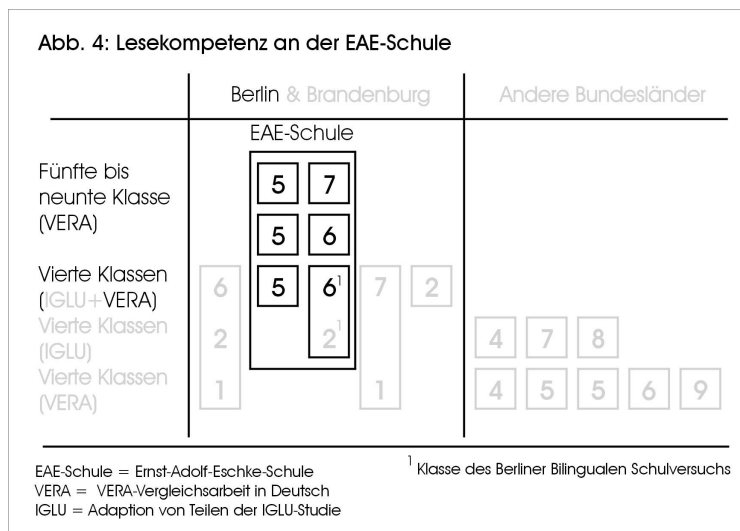
Zusammenhang mit der Teilgruppe diskutiert, die sowohl an der VERA-Deutscharbeit als auch an der IGLU-basierten Aufgabe teilgenommen hat. Da letztere für alle SchülerInnen unter identischen Bedingungen stattfindet, kann in diesem Zusammenhang der Einfluss des Nachteilsausgleichs bei der VERA-Deutscharbeit gewichtet werden. Außerdem ist in der schulweiten Evaluation der EAE-Schule mit Hilfe der VERA-Deutscharbeit 2005 in allen Klassen derselbe Nachteilsausgleichs wie in den beiden vierten Klassen dieser Schule angelegt worden, so dass der Einfluss von Alter und Sprachenwahl auch in dieser Teiluntersuchung beleuchtet werden kann.

³⁰ Eine Schule hat von einer Klasse mit vier SchülerInnen nur die Ergebnisse in den einzelnen Aufgaben übermittelt, aber nicht die erbetenen Kopien der Originalklausuren zur Verfügung gestellt. Diese SchülerInnen werden dennoch in die Analyse einbezogen, auch wenn die externe Überprüfung und die qualitative Analyse der frei zu formulierenden Antworten nicht möglich ist. Dieselbe Schule hat zwei weitere Klassen an der VERA-Deutscharbeit beteiligt, deren Ergebnisse aber nicht übermittelt, weil sie „nicht auswertbar“ gewesen seien (siehe Kap. 6).

1.6.3 Evaluation der Lesekompetenz an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule

Die EAE-Schule hat sich dazu entschieden, nicht nur ihre beiden vierten Klassen, sondern auch die höheren Klassen mit der VERA-Deutscharbeit 2005 unter identischen Bedingungen zu evaluieren (Hennies 2006a).

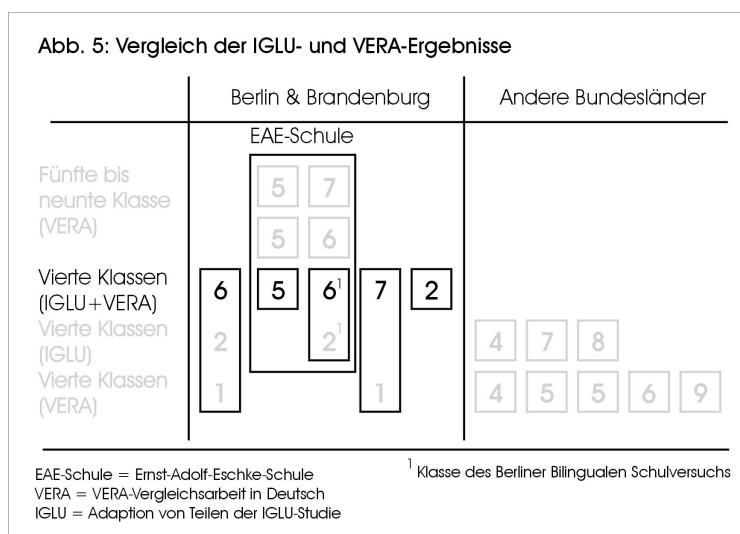
Dabei handelt es sich neben den elf ViertklässlerInnen um 23 SchülerInnen der Klassenstufen 5 bis 9, so dass für den schulinternen Vergleich die Daten von 34 SchülerInnen zur Verfügung stehen (Abb. 4). Eine solche schulweite Evaluation liegt, abgesehen von der



sozialpädiatrischen Untersuchung zu den Hörgeschädigtenschulen in Münster (siehe 2.11), in Deutschland bisher noch nicht vor. Sie gibt die Möglichkeit, Daten von überwiegend hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen in verschiedenen Klassenstufen, die mit einem identischen Evaluationsinstrument erhoben worden sind, zu vergleichen (siehe Kap. 6).

1.6.4 Vergleich der IGLU- und VERA-Ergebnisse

Insgesamt 26 SchülerInnen der vierten Klasse nehmen an der IGLU-basierten Untersuchung teil und es liegen ihre VERA-Deutscharbeiten vor (Abb. 5). Innerhalb dieser Gruppe kann überprüft werden, ob die Ergebnisse in beiden Evaluationsverfahren deutlich korrelieren oder ob es



Abweichungen gibt. Insbesondere gibt es die Möglichkeit, die Ergebnisse in der VERA-Deutscharbeit, bei der der Nachteilsausgleich unterschiedlich gefasst wird, mit denen in der IGLU-basierten Untersuchung, bei der alle SchülerInnen gleich behandelt werden, zu

vergleichen. Dadurch kann über den etwaigen Einfluss des Nachteilsausgleichs reflektiert werden (siehe Kap. 7).

Die SchülerInnen stammen aus den Bundesländern Berlin und Brandenburg. Alle bestehenden vierten Klassen an den Hörgeschädigtenschulen dieser beiden Länder werden berücksichtigt.³¹ Innerhalb dieser Klassen gibt es sechs ViertklässlerInnen, die jeweils entweder nur an der IGLU-Untersuchung oder nur an der VERA-Deutscharbeit teilgenommen haben und nicht in diesen Vergleich einbezogen werden können.

1.6.5 Die Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs

Die Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs ist an allen Teiluntersuchungen beteiligt. Die SchülerInnen haben eine um ein Jahr gedehnte Eingangsstufe durchlaufen, so dass sie im fünften Schulbesuchsjahr sind.³² Gleichwohl befinden sie sich offiziell in der vierten Klassenstufe und lernen auch deren Unterrichtsstoff. Sie können deshalb zu den hörgeschädigten ViertklässlerInnen, die mit der IGLU-Aufgabe evaluiert werden, ins Verhältnis gesetzt und mit den an VERA beteiligten ViertklässlerInnen in Hörgeschädigtenschulen verglichen werden. Außerdem werden ihre Ergebnisse im Zusammenhang mit den Leistungen der älteren SchülerInnen derselben Schule beurteilt. Es stehen zudem jeweils die Vergleichswerte der nicht-bilingualen Parallelklasse, die allerdings nur vier Schulbesuchsjahre durchlaufen hat, zur Verfügung.³³

Um die Ergebnisse der bilingualen Klasse weiter abzusichern, werden empirische Belege zu verschiedenen sprachlichen Kompetenzen der ersten vier Schuljahre zum Vergleich herangezogen (Günther 2007; Hennies 2007b; Kremer & Wunderlich 2007; Mann 2007; Plaza Pust 2007; Wilsdorf 2007). Vor diesem Hintergrund wird in einem gesonderten Abschnitt die Lesekompetenz der SchülerInnen in ihre sprachliche Kompetenzentwicklung im bilingualen Schulversuch eingeordnet. Dabei werden Hinweise auf flexible Schriftspracherwerbswege herausgearbeitet (siehe Kap. 8).

³¹ Nicht beteiligt sind Klassen für SchülerInnen mit den kombinierten Förderschwerpunkten „Hören“ und „geistige Entwicklung“, in denen sich nicht an den bildungspolitischen Vorgaben allgemeinbildender Schulen orientiert wird. Außerdem ist ein stark lernbehinderter Schüler der Klasse des Bilingualen Schulversuchs an keinem der beiden Verfahren beteiligt, weil er nicht genügend Konzentration zur Bearbeitung der Texte aufgebracht hat.

³² Dieses Dehnungsjahr ist eingerichtet worden, weil eine Reihe von SchülerInnen zur Einschulung noch nicht schulreif gewesen sind (Krausmann et al. 2007, 61f.).

³³ Ein Vergleich der bilingualen SchülerInnen mit hörgeschädigten FünftklässlerInnen wäre nicht angemessen, weil die adaptierten Verfahren sich auf klassenstufenbezogene Bildungsstandards beziehen (siehe Kap. 3.5). Der schulinterne Vergleich mit höheren Klassen innerhalb der EAE-Schule gibt die Möglichkeit, den Einfluss des zusätzlichen Schulbesuchsjahres einzuschätzen.

1.7 Erhobene Merkmale

Es gibt eine Reihe von Merkmalen, über deren Einfluss auf die Lesekompetenz von SchülerInnen allgemein und von hörgeschädigten SchülerInnen im Besonderen diskutiert wird bzw. deren Einfluss in Studien nachgewiesen werden kann. Diese Merkmale sind Indikatoren für den Erfolg in diesem schulischen Kompetenzbereich, wobei einige davon korrelative Zwischenschritte beinhalten, die auch von dem spezifischen Förderumfeld abhängen können, wie unter 1.4 ausgeführt. Karchmer und Mitchell (2003, 30) interpretieren solche Merkmale auch als „Ersatzindikatoren“.³⁴ So besteht ein Zusammenhang zwischen dem Zugang zu Laut- oder Gebärdensprache einerseits und dem Erfolg in schulischen Kompetenzbereichen wie der Lesekompetenz andererseits. Da jedoch diese Sprachkompetenzen nur aufwendig ermittelt werden können, wird häufig der Hörstatus des besseren Ohres als Ersatzindikator für das Lautsprachverständnis und das Merkmal „Gehörlose Eltern“ als Ersatzindikator für die Gebärdensprachkompetenz aufgefasst. Denn der Hörstatus wiederum korreliert mit der Lautsprachkompetenz und gehörlose Eltern ermöglichen einen Zugang zur Gebärdensprache. Ersatzindikatoren überspringen also in dieser Betrachtungsweise korrelative Zwischenschritte. Zugleich sind sie aber auch primäre Indikatoren, da sie die Ausgangslage der Betroffenen beschreiben, von der unter den gegebenen Umständen Entwicklungschancen abhängen. Aus methodischen Gründen ist eine solche Bündelung mehrerer korrelativer Zwischenschritte in einzelne Indikatoren sinnvoll, da sich die Anzahl der Teilschritte bei einem entsprechend verfeinerten Modell so weit erhöhen lässt, dass ihre Berücksichtigung in einer breiteren Erhebung nicht mehr praktikabel ist. So greifen alleine bei dem Zusammenhang zwischen Hörstatus und Lautsprachkompetenz zumindest folgende Merkmale ineinander: Ursprünglicher Hörstatus – Hörstatus nach Versorgung mit einem Hörgerät oder CI – Lautsprachrezeption – Sprachliche Kompetenz in der Lautsprache.

Auch wenn also eine solche Vereinfachung auf Ausgangsindikatoren für eine Untersuchung durchaus sinnvoll ist, dürfen die angenommenen Zwischenschritte nicht außer Acht gelassen werden. Es besteht sonst die Gefahr einer eindimensionalen Verknüpfung der demographischen Voraussetzungen der SchülerInnen mit ihren Kompetenzen, ohne die möglichen sozialen und pädagogischen Rahmenbedingungen angemessen zu berücksichtigen, die den Einfluss bestimmter Voraussetzungen verstärken oder nivellieren können. So kann der Hörstatus insbesondere dann als Ersatzindikator für die Lautsprachkompetenz eine

³⁴ „proxy indicator“

entsprechende Korrelation mit der Lesekompetenz zeigen, wenn das sprachliche und kommunikative Angebot primär auf Lautsprache ausgerichtet ist. Genauso dienen gehörlose Eltern nur dann als Ersatzindikator, wenn die hörgeschädigten Kinder hörender Eltern nicht im gleichen Maße die Gebärdensprache erlernen können.

Unabhängig vom Hörstatus gilt auch für Kinder mit einem Migrationshintergrund, dass die Herkunft ihrer Eltern als Ersatzindikator für sprachliche Kompetenzen im Deutschen sowie für den sozialen Hintergrund dient. Diese messbaren negativen Auswirkungen auf die Schulleistungen der Kinder mit Migrationshintergrund (siehe 1.7.5) müssten sich jedoch unter anderen sozialen Bedingungen und in einem anderen sprachlichen Förderumfeld nicht unbedingt erweisen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie sind überwiegend die sicher erfassbaren demographischen Merkmale berücksichtigt worden, wohingegen manche der darin enthaltenen möglichen Indikatoren aus pragmatischen oder methodischen Gründen nicht gesondert erfasst werden, wie im Folgenden einzeln diskutiert wird. Weiter unten (siehe 1.8) werden dann jene Indikatoren aufgeführt, deren Einfluss zwar erwägenswert ist, die jedoch, zumeist aus methodischen Gründen, überhaupt nicht erhoben werden können.

1.7.1 Hörstatus

SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ haben wegen ihrer Hörschädigung Anrecht auf zusätzliche pädagogische Förderung (KMK 1996). Nationale und internationale Studien haben den Einfluss des Grads der Hörschädigung auf die Lese- und Schreibkompetenz nachgewiesen (siehe Kap. 4), so dass dies ein zentrales Merkmal in der empirischen Evaluation der Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen ist. Allerdings ist dies auch ein Faktor, dessen Auswirkung von dem sprachlichen Angebot abhängt, was bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden muss.

Die vorliegende Studie bezieht sich auf die Angaben der LehrerInnen über den mittleren Hörverlust des besseren Ohres, gemessen vor einer Versorgung mit Hörgerät oder CI. Dadurch ist eine genaue Bestimmung des Hörvermögens mit einer Hörhilfe und des Ausmaßes der Lautsprachkompetenz nicht möglich,³⁵ sondern es kann nur bewertet werden, inwieweit die audiologischen Voraussetzungen der SchülerInnen trotz hörgerätetechnischer

³⁵ SchülerInnen mit ähnlichen audiologischen Voraussetzungen können individuell unterschiedliche Messergebnisse mit einem Hörgerät oder einem CI zeigen („Aufblähkurve“) und auch sehr verschiedene Möglichkeiten zur Lautsprachwahrnehmung entwickeln, wie in Kap. 8 anhand von Fallbeispielen aus dem Berliner Bilingualen Schulversuch nachgewiesen wird.

Versorgung und hörgeschädigtenpädagogischer Bemühung ein bestimmendes Merkmal für die Lesekompetenz bleiben. Es wird zusätzlich erhoben, ob SchülerInnen mit einem CI versorgt sind. Bei ihnen werden allerdings entscheidende Daten wie das Implantationsalter und die Implantationsdauer nicht erfasst. Deshalb kann nur die Frage untersucht werden, welche Ergebnisse solche Kinder in Hörgeschädigtenschulen erlangen, und ein Vergleich zu ihren MitschülerInnen mit gleichen audiologischen Voraussetzungen ohne ein CI gezogen werden. Welche Aspekte der Implantations- und Fördergeschichte darauf eine Auswirkung haben, kann jedoch nicht geklärt werden.

Ebenfalls wird nicht ermittelt, in welchem Alter ein Hörverlust einsetzt, ob er z.B. prälingual oder postlingual wirkt. Allerdings ist der Anteil postlingual ertaubter SchülerInnen so gering, dass dieser Aspekt vernachlässigt werden kann: Große (2003, 30) findet knapp 3% postlingual Ertaubte an Fördereinrichtungen für Hörgeschädigte. Andere Verläufe, wie etwa ein progredienter Hörverlust, müssten im Zusammenhang mit der Frühförderung erörtert werden, die jedoch wegen methodischer Probleme auch nicht evaluiert wird (siehe 1.8.).

Es gibt zur Klassifizierung eines Hörverlustes verschiedene Möglichkeiten. Da für die Feststellung eines Förderschwerpunkts „Hören“ die „diagnostischen Ergebnisse von einschlägigen Fachärzten (...) zu berücksichtigen“ (KMK 1996, 12) sind, ist eigentlich eine Orientierung an HNO-medizinischen Begutachtungen sinnvoll. Da diese sich jedoch meist auf eine Sprachaudiometrie beziehen und auf einer komplexen Berechnung beruhen (Feldmann 1994, 94ff.), können sie für eine Operationalisierung in der eigenen Untersuchung keine Grundlage sein. Es ist nämlich davon auszugehen, dass die LehrerInnen zur Beantwortung des Fragebogens auf ein Tonaudiogramm zurückgreifen oder sich auf ihre eigene Beurteilung und ihr eigenes Begriffsverständnis verlassen. Um eine gewisse Übereinstimmung zu gewinnen, ist eine Begrifflichkeit und eine Einteilung des mittleren Hörverlusts vorgegeben worden. Zudem ist erfasst worden, ob bei den SchülerInnen eine auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS) vorliegt.

In diesem Zusammenhang kann insbesondere darüber diskutiert werden, bis zu welchem Wert die hochgradige Schwerhörigkeit verläuft und wie die Kategorie des größten Hörverlusts gefasst werden soll: In den gängigen hörgeschädigtenpädagogischen Modellen (Günther et al. 2007a, 93) und in der klinischen Einteilung des Hörstatus nach Ptok (1997, A-1933) wird dieser Bereich bis 90dB ausgelegt. Dabei gibt es konkurrierende Bezeichnungen für die audiologische Kategorie über 90dB, wie z.B. „resthörig“, „an Taubheit grenzend schwerhörig“, „praktisch taub“ oder „gehörlos“ (Günther et al. 2007a, 93). Es liegen aber auch medizinische Einteilungen vor, die bei einem Tonaudiogramm einen niedrigeren

Grenzwert für die hochgradige Schwerhörigkeit annehmen (z.B. Arentsschild 1972, hier nach Feldmann 1994, 108).

Für die eigene Untersuchung soll die Grenze für die hochgradige Schwerhörigkeit bei 80dB festgelegt und alle SchülerInnen oberhalb dieses Wertes als „an Taubheit grenzend schwerhörig und gehörlos“ gefasst werden (Abb. 6). Die übrige Einteilung folgt dem Modell von Ptok (1997, A-1933). Mit dem niedrigen Schwellenwert von 80dB werden alle SchülerInnen mit äußerst gravierenden Beeinträchtigungen des Hörens in einer Gruppe zusammengefasst, ohne über ihre individuelle Resthörigkeit urteilen zu müssen. Letzteres ist nämlich ohne die Berücksichtigung der „Aufblähkurve“ (nach Hörgeräte- oder CI-Versorgung) und einer Sprachaudiometrie kaum möglich.³⁶ Wenn sich die drei Hörstatusgruppen, in die die SchülerInnen eingeteilt werden, als Indikatoren im Erwerb der Lesekompetenz erweisen, wäre dies auch ein Hinweis darauf, dass diese SchülerInnen grundlegende pädagogische Gemeinsamkeiten teilen.

Es stellen sich auch am anderen Ende der Hörstatusskala terminologische Probleme: SchülerInnen mit einer einseitigen Hörschädigung oder mit einer AVWS als „hörend“ zu bezeichnen, weil dies dem Tonaudiogramm auf dem besseren Ohr entspricht, reflektiert nicht ihre Schwierigkeiten im Bereich des Hörens. SchülerInnen mit einer unilateralen Hörschädigung werden den leichtgradigen (auch: geringgradigen)³⁷ Schwerhörigen zugerechnet. Es gibt daneben aber zunehmend SchülerInnen ohne eine periphere Hörstörung, die einen Förderschwerpunkt „Hören“ aufweisen: Bei SchülerInnen mit einer AVWS ist die Verarbeitung der Höreindrücke gestört, was auf eine Reihe von Funktionen negative Auswirkungen haben kann, wie z.B. auf das Richtungshören, die Lautdiskriminierung und die Merk- und Konzentrationsfähigkeit (Renzelberg 2003, 24; Nickisch et al. 2006). Sie können folglich weder sinnvollerweise als „schwerhörig“ noch als „hörend“ bezeichnet werden. In der vorliegenden Arbeit wird deswegen der Begriff „dysauditiv“ für diese SchülerInnen

³⁶ Es gibt eine verbreitete Perspektive in der Hörgeschädigtenpädagogik, derzufolge die Grenze von 90dB als Definitionsmerkmal für eine Gehörlosigkeit wegen der neuen Hörgerätetechnik und verbesserter lautsprachlicher Fördermethoden „aus pädagogischer Sicht nicht mehr haltbar“ ist (Leonhardt 1999, 51). Wenn aber nicht stellvertretend über die Klassifizierung die Notwendigkeit bestimmter sprachlich-methodischer Konzepte impliziert werden soll, müsste das Bestreben folglich dahin gehen, alle SchülerInnen mit schwerwiegenden Einschränkungen der audiologischen Voraussetzungen in einer Kategorie zu erfassen. Von dort ausgehend kann man unter Einbezug zusätzlicher Informationen, wie der wirklichen auditiven Erreichbarkeit (mit Aufblähkurve, Sprachaudiometrie, Sprachstandsmessung), zu einer differenzierten Beurteilung der pädagogischen Notwendigkeiten kommen. Wenn also die Grenze zur Gehörlosigkeit verschwimmt, sollte man lieber eine Sammelkategorie verwenden, in der gehörlose, resthörige und an Taubheit grenzend schwerhörige SchülerInnen gemeinsam erfasst werden, als eine kleine, gewissermaßen pädagogisch isolierte Restgruppe von Gehörlosen (z.B. mit über 100dB mittlerem Hörverlust) zu definieren. Für die eigene Untersuchung sind deswegen alle SchülerInnen oberhalb eines mittleren Hörverlusts von 80dB in einer Gruppe zusammengefasst worden.

³⁷ Im medizinischen Kontext wird eher der Begriff der „geringgradigen“ Schwerhörigkeit verwendet (Plath 1995, 83f.; Feldmann 1994, 99; Ptok 1997, A-1933). In pädagogischen Darstellungen hingegen ist die Bezeichnung der „leichtgradigen“ Schwerhörigkeit üblich (Renzelberg 2003, 39; Günther et al. 2007a, 93).

eingeführt. Er wird auch für die vereinzelt an den Hörgeschädigtenschulen befindlichen SchülerInnen verwendet, die weder eine periphere Schwerhörigkeit, noch eine sicher diagnostizierte AVWS haben, sondern eher diffuse Hör-, Sprach- und Aufmerksamkeitsstörungen aufweisen, die auch von anderen klinischen Störungsbildern beeinflusst werden können (Nickisch et al. 2006, 16ff.).

Mittlerer Hörverlust	Bezeichnung
0-40dB	dysauditiv und leichtgradig schwerhörig
40-80dB	mittelgradig schwerhörig und hochgradig schwerhörig
ab 80dB	an Taubheit grenzend schwerhörig und gehörlos

Abb. 6: Einteilung des Hörverlusts

1.7.2 Geschlecht

Mädchen zeigen in Untersuchungen zur Lesekompetenz bessere Ergebnisse als Jungen, wie sowohl die PISA-Studie (Stanat & Kunter 2001, 255) als auch die hier adaptierte IGLU-Studie (Bos et al. 2004, 71) und die VERA-Ergebnisse aus dem größten teilnehmenden Bundesland Nordrhein-Westfalen (Helmke et al. 2006, 35) bestätigen. Dieser Zusammenhang wird auch für die eigene Stichprobe hörgeschädigter SchülerInnen überprüft.

1.7.3 Alter

Das Alter wird erhoben, um einerseits die Zusammensetzung der eigenen Stichprobe mit den Daten von RegelschülerInnen aus der IGLU-Studie zu vergleichen und andererseits zu überprüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Alter gibt. Dieser Zusammenhang wird insbesondere bei der schulweiten Evaluation mit der VERA-Deutscharbeit in der EAE-Schule diskutiert, in die fünf Jahrgangsstufen einbezogen werden.

1.7.4 Zusätzliche Beeinträchtigungen

Als ein belastender Faktor für die Schulleistungen hörgeschädigter SchülerInnen haben sich zusätzliche Behinderungen erwiesen (Stinson & Kluwin 2003, 57; Karchmer & Mitchell 2003, 30f.). Die Feststellung zusätzlicher Behinderungen ist jedoch nicht immer ganz zweifelsfrei möglich: Vergleichsweise sicher können hörgeschädigte SchülerInnen mit einem

Förderschwerpunkt „Sehen“ oder besonders eindeutige Fälle eines Förderschwerpunkts „Lernen“ oder „geistige Entwicklung“ erfasst werden. Fragwürdiger ist eine zusätzliche Behinderung allerdings bei SchülerInnen, bei denen unter diesem Punkt „Verdacht auf Lernbehinderung“, „Lese-Rechtschreibschwäche“ oder „Sprachbehinderung“ eingetragen wird: Eine eingeschränkte kognitive Entwicklung aufgrund fehlender sprachlicher Anregungen kann Auswirkungen haben, die unter diesen Etiketten eingeordnet werden. Sie wären dann eigentlich als Resultat der Hörschädigung, in Verbindung mit der Form der sprachlichen Förderung, zu werten. Werden sie jedoch als zusätzliche Behinderung interpretiert, könnten sie leicht als Ursache für Schwierigkeiten in den sprachlichen Kompetenzbereichen und nicht als eines der möglichen Symptome beurteilt werden.³⁸ Außerdem ist das Merkmal einer zusätzlichen Behinderung ohne einen gemeinsamen diagnostischen Konsens schulübergreifend nur bedingt vergleichbar. Dies lässt sich an dem Beispiel der beiden Hörgeschädigtenschulen der Stadt Münster (2004, 104) illustrieren: Für 65% der gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen wird eine „Sprachbehinderung“ angegeben, was sich nur damit erklären lässt, dass Sprachbehinderungen bzw. Sprachentwicklungsstörungen aufgrund einer Hörschädigung mitgerechnet werden (siehe 2.11). Hörgeschädigtenschulen, die audiogene Sprachentwicklungsstörungen nicht als Sprachbehinderungen werten, kämen auf weitaus niedrigere Zahlen. In der vorliegenden Studie werden deshalb diejenigen SchülerInnen einer eigenen Betrachtung unterzogen, die einen zusätzlichen Förderschwerpunkt („Lernen“, „Sprache“, „Sehen“ oder „Geistige Entwicklung“) aufweisen oder eine Lese-Rechtschreibschwäche haben.³⁹

³⁸ Es ist angesichts der Tradition in der Hörgeschädigtenpädagogik zu hinterfragen, ob nicht auch SchülerInnen als mehrfachbehindert erklärt werden, die in den gegebenen (lautsprachlichen) Unterrichtsformen nicht die erwarteten Ergebnisse zeigen: Sowohl der klassische orale als auch der aktuelle aurale Ansatz haben einerseits den Erfolg ihrer Methoden mit einer Sicherheit beschworen, die von den empirischen Ergebnissen nicht gestützt wird, und andererseits den Erfolg ihrer Methode nur dann garantiert, wenn alternative Fördermethoden ausgeschlossen werden. Geers (2006, 263) etwa fasst den aktuellen Forschungsstand zur Sprachentwicklung cochlea-implantierter Kinder in überwiegend lautsprachlichen Förderprogrammen folgendermaßen zusammen: Zunächst betont sie, dass diese Kinder viel bessere lautsprachliche Kompetenzen als gehörlose Kinder bisher erreichen („In general, children who receive cochlear implants by 5 years of age exhibit speech and language skills that far exceed those previously reported for profoundly deaf children“). Sie stellt danach Forschungsdaten vor, wonach etwa 30% bis 60% der implantierten Kinder eine altersgemäße Sprachentwicklung erreichen, was bedeutet, dass dies für 40% bis 70% dieser Kinder nicht der Fall ist. Diese Bandbreite wird alleine durch die Voraussetzungen der Kinder erklärt („A range of outcome levels is to be expected in any heterogeneous sample, whether or not the children use cochlear implants“). Dementsprechend werden einseitig die Erfolge betont („The important finding here is that the proportion of children achieving high levels of speech and language competence has increased dramatically since the advent of cochlear implantation“), weswegen die aufgeführten Ergebnisse nicht zu einer Diskussion der pädagogischen Methode führt („Spoken language acquisition appears to be facilitated by (...) an educational environment that focuses on the development of auditory and speech skills“). Angesichts einer solchen Ausgangslage besteht die Gefahr, dass bei einem Versagen des methodischen Ansatzes die Verantwortung bei den SchülerInnen gesucht wird, die dann auf Grundlage ihrer kommunikativen, sprachlichen und kognitiven Einschränkungen als mehrfachbehindert diagnostiziert werden.

³⁹ „ADHS“ wird nicht als zusätzlicher Förderschwerpunkt gewertet, die beiden Schüler, die dies betrifft, aber bei den Sprachbeispielen entsprechend gekennzeichnet.

An der VERA-Deutscharbeit sind SchülerInnen mit zusätzlichen Förderschwerpunkten in Hörgeschädigtenschulen analog zum Vorgehen in Regelschulen nicht beteiligt worden. Werden solche SchülerInnen in den untersuchten Hörgeschädigtenklassen dennoch vereinzelt einbezogen, sind sie in der Auswertung gesondert berücksichtigt.

1.7.5 Migrationshintergrund / Deutsch als nicht-dominante Sprache

Die PISA-Studie (Stanat 2003, 248) und die IGLU-Studie (Schwippert et al. 2003, 291) haben gezeigt, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund schwächere Lesekompetenzen zeigen als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Dies ist in beiden Studien anhand des Geburtslands der Eltern überprüft worden, wobei sich jeweils zeigt, dass dieser Zusammenhang besonders deutlich besteht, wenn beide Eltern nicht in Deutschland geboren worden sind. Für VERA liegen diesbezügliche Werte nur aus Nordrhein-Westfalen vor, wobei zur Unterscheidung nicht nach dem Geburtsland der Eltern gefragt wird, sondern danach, ob Deutsch für die SchülerInnen die „dominante“ oder „nicht-dominante“ Sprache darstelle. Dabei zeigt sich „[i]nsbesondere im Leseverständnis“ ein deutlicher Vorsprung der Kinder mit Deutsch als dominanter Sprache (Helmke et al. 2006, 36). Für die eigene Untersuchung ist das Merkmal ähnlich wie bei VERA mit der Zuordnung der SchülerInnen zur Dichotomie „deutschsprachiges“ und „anderssprachiges Elternhaus“ gefasst worden, die von den LehrerInnen vorgenommen worden ist. Mit dieser eingeschränkten Wahlmöglichkeit wird man den vielschichtigen Bedingungen, unter denen sich Mehrsprachigkeit entwickeln kann (Rothweiler 2007, 106f.), nicht gerecht. Es ist jedoch eine Annäherung an die Frage möglich, ob sich hörgeschädigte SchülerInnen mit einem nicht deutschsprachigen Hintergrund in der Lesekompetenz von den übrigen hörgeschädigten SchülerInnen unterscheiden.⁴⁰

1.7.6 Gehörlose Eltern

In einem gesonderten Abschnitt sind die LehrerInnen gefragt worden, ob die SchülerInnen „gehörlose Eltern“ haben. In die Wertung sind alle SchülerInnen eingegangen, die zumindest ein gehörloses Elternteil aufweisen. Bei solchen Kindern kann davon ausgegangen werden,

⁴⁰ Im Nachhinein wäre eine Formulierung wie bei VERA besser gewesen, weil es tatsächlich um die Frage der „dominanten“ Sprache geht. Zum Zeitpunkt des eigenen Untersuchungsdesigns ist diese Vorlage noch nicht bekannt gewesen, so dass von allen erwogenen Varianten eines dichotomen Merkmals die Verteilung auf „deutsch-“ und „anderssprachig“ die deutlichste gewesen ist, ohne allerdings gänzlich zufriedenzustellen. Für die eigentliche Zuordnung durch die LehrerInnen bedeutet dies allerdings vermutlich keinen Unterschied.

dass sie von Geburt an eine Gebärdensprache erlernen, was sich laut einer Reihe von Studien positiv auf die spätere Schriftsprachkompetenz auswirkt (Chamberlain & Mayberry 2000, 225ff.). Das Merkmal ist also ein Ersatzindikator für das frühe und vollständige Erlernen der Gebärdensprache (Karchmer & Mitchell 2003, 30) und die mit einer funktionierenden Kommunikation einhergehende frühe emotionale Entwicklung der Kinder (Spencer et al. 2004, 211). Da bei gehörlosen Eltern durchschnittlich von einem niedrigeren sozio-ökonomischen Status und einer weniger stark ausgeprägten Schriftkultur als bei hörenden Eltern ausgegangen werden muss, wären ihre Kinder eigentlich in der Schriftsprachentwicklung benachteiligt. Wenn also hörgeschädigte Kinder gehörloser Eltern aufgrund ihrer Gebärdensprachkompetenz bessere Ergebnisse zeigen als hörgeschädigte Kinder hörender Eltern, dann verweist das auf einen sehr starken positiven Einfluss des frühen Erlernens der Gebärdensprache.

1.7.7 Unterrichtssprachen / Bilingualität

Neben LBG und DGS im Unterricht gibt es eine Reihe von anderen manuellen Systemen, die in der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik Einsatz finden, wie die isolierte Verwendung des Fingeralphabets oder des PMS.⁴¹ Wie unter 2.10 dargelegt, lässt sich aktuell eine deutliche Differenzierung der Nutzung manueller Kommunikationsmittel in den Schulen feststellen, wobei bilinguale Konzepte, wie im Berliner Bilingualen Schulversuch implementiert, in der Minderheit sind. Für die Gestaltung einer Untersuchung kann der bilinguale Unterricht mit hörender und gehörloser Lehrkraft und einer kontrastiven Sprachvermittlung sehr gut von dem dominierenden nicht-bilingualen Unterricht unterschieden werden. Die Unterscheidung zwischen den verschiedenen lautsprach-dominierenden Unterrichtsformen, die graduell mit Unterstützung durch Gebärden(-sprache) arbeiten, ist hingegen schwieriger. Wie diese Formen der Einbeziehung von LUG,⁴² LBG oder dem gelegentlichen Einsatz von DGS in einem Fragebogen erfasst werden können, ist in der Konzeption der vorliegenden Untersuchung nicht gelöst worden. Über die tatsächliche Verwendung sprachlicher Mittel könnte am besten anhand einer empirischen Unterrichtsanalyse geurteilt werden (Kaul 1994, 224); für eine vergleichende Untersuchung ist zumindest eine von der Sichtweise einzelner LehrerInnen unabhängige Einschätzung nötig. Deswegen wird hier in den Klassen, von denen nur die schriftliche VERA-Deutscharbeit ausgewertet wird, keine Erhebung der

⁴¹ Einen Überblick über die nicht-gebärdensprachlichen „manuellen Kommunikationshilfen“ bieten Jussen und Krüger (1975).

⁴² Lautsprachunterstützende Gebärden

Unterrichtskommunikation vorgenommen.⁴³ Eine qualitative Analyse des sprachlichen Verhaltens ist indes für diejenigen SchülerInnen möglich, die auf Grundlage der IGLU-Aufgabe in einem gefilmten Interview befragt werden. Das Merkmal „bilingual“ oder „nicht-bilingual“ kann hingegen bei allen Teiluntersuchungen als Indikator in die quantitative Analyse einbezogen werden. Die Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs ist die einzige innerhalb der Studie, die in dem oben ausgeführten Sinne als „bilingual“ bezeichnet werden kann. Angesichts der Tatsache, dass bilinguale Konzepte in der Hörgeschädigtenpädagogik weiterhin eine Ausnahme bilden (siehe 2.10), ist dies nicht überraschend. Das Merkmal der Bilingualität darf allerdings nicht als reiner Ersatzindikator für Gebärdensprachkompetenz verstanden werden, da der bilinguale Unterricht nicht nur die Verwendung von DGS, sondern die kontrastive Vermittlung von Laut-, Schrift- und Gebärdensprache bedeutet (Günther & Hennies 2007b; Hennies & Stein 2007). In Kap. 8 wird auf die bilingualen SchülerInnen und die Bedingungen ihrer sprachlichen Entwicklung eingegangen.

1.8 Fehlende Merkmale

Es gibt eine Reihe von Merkmalen, wie sonderpädagogische Förderbiographie sowie sozialer und ökonomischer Hintergrund, die hier nicht erfasst werden, aber mit großer Sicherheit relevante Indikatoren für die gemessenen Leistungen darstellen. Der Ausschluss dieser Merkmale ist aufgrund von methodischen Schwierigkeiten vorgenommen worden, da sie entweder zu komplex sind, um sie im begrenzten Rahmen einer Dissertationsuntersuchung zu erfassen, oder keine angemessene Form der Klassifizierung für sie gefunden worden ist. Bei weiteren Studien zur Lesekompetenz von hörgeschädigten SchülerInnen sollten diese Merkmale nach Möglichkeit Berücksichtigung finden.

⁴³ Schäfke (2005a, 27ff.) führt in ihrer Studie zur Textproduktionskompetenz in 74 Klassen an deutschen Hörgeschädigtenschulen eine entsprechende Umfrage durch, die für ihre Arbeit jedoch eher von zusätzlichem statistischen Interesse ist, da in der Analyse primär nach Hörstatusgruppen, unter besonderer Berücksichtigung bilingualer SchülerInnen, verglichen wird. Die von Schäfke (2005a, 28) diskutierten Probleme der fehlenden Trennschärfe der Begriffe und der etwaigen unterschiedlichen Einschätzungen der LehrerInnen können auch für die vorliegende Untersuchung innerhalb eines möglichst unaufwendigen Fragebogens nicht gelöst werden. Während für eine breite statistische Erhebung zu diesem Thema, wie bei Große (2003, 48), die fehlende Trennschärfe der Begriffe weniger problematisch ist, da sie ggf. statistisch ausgeglichen wird, ist für eine merkmalsbezogene Bewertung von sprachlichen Kompetenzen in einer kleineren Stichprobe eine solche Unwägbarkeit weniger akzeptabel.

1.8.1 Sonderpädagogische Förderbiographie

Wenn hörgeschädigte SchülerInnen in eine Hörgeschädigtenschule oder in eine Integrationsklasse eingeschult werden, haben sie zumeist bereits eine Förderbiographie hinter sich, die sich auf ihre Entwicklungsmöglichkeiten auswirkt: Sie ist häufig von verschiedenen Stationen der Frühförderung geprägt, die in Hinsicht auf ihre methodische Konzeption, ihre Dauer und ihren Umfang nur in einer intensiven Auseinandersetzung mit Schulakten und im Kontakt mit Eltern evaluiert und beurteilt werden können. Die vorschulischen Förderbiographien der SchülerInnen des Bilingualen Schulversuchs vermitteln den Eindruck einer entsprechenden Vielfalt (siehe 8.2). Aufgrund des Aufwandes und der offenen methodischen Frage, wie vorschulische Fördererfahrungen klassifiziert und mit Leistungsmerkmalen in Bezug gesetzt werden können, ist in der vorliegenden Arbeit darauf verzichtet worden, dieses Merkmal zu erheben. Unter 2.1 werden jedoch Studien aufgeführt, die allgemein den Sprachstand von hörgeschädigten SchülerInnen in der Frühförderung wiedergeben, um die Wichtigkeit dieses Merkmals für die Diskussion über schulische Ergebnisse hörgeschädigter SchülerInnen zu betonen.

1.8.2 Sozialer und ökonomischer Hintergrund

Innerhalb der PISA-Studie wird diskutiert, welchen Einfluss „Indikatoren für die familiären Lebensverhältnisse der Jugendlichen“ auf die gemessenen Kompetenzen haben, wozu neben den oben genannten Fragen nach einem etwaigen „Migrationshintergrund der Familie“ insbesondere der „sozialökonomische(...) Status der Familie“ und das „Bildungsniveau der Eltern“ gefasst werden (Stanat & Schneider 2004, 254): Wenn diese Faktoren ungünstig ausfallen, verringern sich die Chancen der SchülerInnen, die als „Mindeststandard“ (Artelt et al. 2001, 99) für die Lesekompetenz geltende Kompetenzstufe II zu erreichen (Stanat & Schneider 2004, 264f.). Auch in der IGLU-Studie wird nachgewiesen, dass „das Elternhaus (...) eine wichtige Determinante für den Leistungsstand und Bildungserfolg der Kinder darstellt“ (Schwippert et al. 2004, 174). Erhoben werden solche Merkmale etwa bei IGLU auf zwei Arten: Eltern werden direkt in den Fragebögen nach Merkmalen ihres sozio-ökonomischen Status befragt, z.B. nach Brutto-Einkommen (IGLU 2001c, 15) oder Schulabschluss (IGLU 2001c, 12). SchülerInnen hingegen beantworten Fragen, die dieses Merkmal indirekt erfassen, etwa wieviele Bücher sich im Elternhaus befinden (IGLU 2001b, 29) oder ob die Familie bestimmte Güter besitzt, wie eine Geschirrspülmaschine oder ein

zweites Auto (IGLU 2001b, 30). Da die vorliegende Studie ohne einen Elternfragebogen vorgeht, um die Akzeptanz der Untersuchung seitens der Eltern zu erhöhen, und die SchülerInnen hier im Vergleich zu PISA und IGLU einen zeitlich stärker begrenzten Fragebogen erhalten, kann dieses Merkmal nicht methodisch akzeptabel erhoben werden.⁴⁴

1.9 Zusammenfassung

Die empirische Bildungsforschung hat nur eine schmale Tradition in der Hörgeschädigtenpädagogik und hörgeschädigte SchülerInnen werden in den großen Bildungsstudien der letzten Jahre nicht berücksichtigt. Hörgeschädigtenschulen sind jedoch durch die Empfehlungen der KMK (1996, 15) angehalten, sich an den Lehrinhalten und Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen zu orientieren. Mittels Vergleichsarbeiten und zentraler Abschlussarbeiten wird in Zukunft auch an Hörgeschädigtenschulen zunehmend extern evaluiert, inwieweit die hörgeschädigten SchülerInnen den Vorgaben der neu eingeführten Bildungsstandards genügen können. Da ihr Lebensweg von den Ergebnissen in solchen Evaluationen entscheidend beeinflusst werden kann, ist deren Erforschung notwendig.

Lesekompetenz stellt in den Bildungsstudien und Vergleichsarbeiten eine wichtige Größe dar. Dessen ungeachtet ist sie für die Bildungschancen hörgeschädigter Menschen von zentraler Bedeutung, weil trotz eines ausgeweiteten Angebots in DGS und LBG auch zukünftig entscheidende Informationen nur schriftlich zugänglich sind. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der Form der Bildungsberichterstattung und adaptiert die Methoden, mit denen in diesem Kontext Lesekompetenz erfasst wird. Damit soll über die sprachlichen Kompetenzen hörgeschädigter SchülerInnen und die sie beeinflussenden Faktoren anhand von empirischen Daten geurteilt und nicht innerhalb des fachhistorischen Konfliktes in der Hörgeschädigtenpädagogik argumentiert werden. Da in der Tradition des Faches eine lautsprachliche Förderung dominiert und alternative Methoden ausgegrenzt worden sind, wird auch der Einfluss sprachlicher Bedingungen auf die Lesekompetenz untersucht.

Als forschungsleitende Hypothese wird einerseits angenommen, dass die Lesekompetenz in einem herkömmlichen Förderumfeld vom Hörstatus beeinflusst wird, andererseits der

⁴⁴ Günther et al. (1984, 127) haben für die alte Bundesrepublik in einer repräsentativen Studie mit 511 ehemaligen SchülerInnen von Hörgeschädigtenschulen ermittelt, dass „[d]ie Schichtenverteilung der Hörgeschädigten insgesamt (...) von den bundesrepublikanischen Verhältnissen signifikant ab[weicht]“, indem „die Unteren Schichten deutlich über- und die Oberen Schichten deutlich unterrepräsentiert“ sind (s.a. Kammerer 1988, 90). Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich dieser Umstand zu Ungunsten der Lesekompetenz der hier erfassten SchülerInnen auswirkt.

bilinguale Unterricht mit dem gleichberechtigten Einsatz von Laut-, Schrift- und Gebärdensprache diesen Zusammenhang entweder schwächen oder ganz entkoppeln kann.

Ferner wird angenommen, dass SchülerInnen in einem alternativen bilingualen Unterricht flexible Zugänge zum Schriftspracherwerb haben: Je nach individuellen Voraussetzungen zeigen sich Einflüsse der Laut- oder Gebärdensprache bzw. eine starke Orientierung an den schriftlichen Strukturmerkmalen.

Überprüft werden diese Hypothesen in mehreren Teiluntersuchungen: Mit einer IGLU-Textaufgabe und zusätzlichen Untersuchungsteilen werden 49 hörgeschädigte ViertklässlerInnen in einem Interview evaluiert. Weitere 57 ViertklässlerInnen aus Hörgeschädigtenschulen sind an einer Zweitevaluation der schriftlichen VERA-Deutscharbeit 2005 beteiligt, die unter Bedingungen eines unterschiedlich angelegten Nachteilsausgleichs geschrieben worden ist. Die Bedingungen der dritten Teiluntersuchung mit insgesamt 34 Viert- bis NeuntklässlerInnen, die in der EAE-Schule mit Hilfe dieser schriftlich bearbeiteten VERA-Deutscharbeit 2005 auf ihre Lesekompetenz hin untersucht werden, sind für alle beteiligten SchülerInnen identisch.

Die Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs ist in allen drei Teiluntersuchungen vertreten und kann mit den jeweiligen Stichproben verglichen werden; zudem liegen weitere Untersuchungen zu ihrer sprachlichen Entwicklung in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache aus den ersten vier Schuljahren vor, die als Referenzrahmen für die Ergebnisse zur Lesekompetenz in der vierten Klasse dienen.

Die erhobenen Merkmale der SchülerInnen umfassen Hörstatus, Geschlecht, Alter und den sprachlichen Hintergrund sowie ggf. zusätzliche Beeinträchtigungen, und den Umstand, ob die SchülerInnen gehörlose Eltern haben. Das Merkmal der bilingualen Förderung ist nur in der Teilgruppe des Berliner Schulversuchs gegeben und fließt als solches in die Auswertung ein.

Die sonderpädagogische Förderbiographie und der soziale bzw. ökonomische Hintergrund sind Merkmale, die sicherlich ebenfalls die Lesekompetenz der SchülerInnen beeinflussen. Da ihre Erhebung für die vorliegende Studie aber zu aufwendig ist oder methodisch nicht zufriedenstellend gelöst werden kann, können sie nicht bearbeitet werden.

Insgesamt soll mit der vorliegenden Arbeit die Anwendbarkeit der Verfahren aus der aktuellen empirischen Bildungsforschung zur Erhebung der Lesekompetenz bei SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen evaluiert werden. Es soll dokumentiert werden, welche Ergebnisse diese erreichen und welche Faktoren sich als einflussreich erweisen.

2 Rahmendaten der Hörgeschädigtenpädagogik

Die Beschulung der SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ wird von den einzelnen Bundesländern, trotz der von der KMK (1996) festgelegten gemeinsamen Richtlinien, sehr unterschiedlich strukturiert. Insbesondere gibt es Unterschiede in den gesetzlichen Vorgaben, z.B. Richtlinien und Rahmenpläne (Große 2003, 56f.), Organisationsformen und Bezeichnungen. So werden laut Statistischem Bundesamt (2006, „Schulartengliederung“) die Begriffe „Förderzentren“ bzw. „-schulen“, „Schulen“ oder „Klassen“ „für“ oder „mit“ „Förderschwerpunkt Hören“, „Hörgeschädigte“, „Hörbehinderte“, „Schwerhörige“ und „Gehörlose“ in fast allen denkbaren Kombinationen verwandt. Jenseits der schulorganisatorischen und regionalen Unterschiede teilen die Schulen für Hörgeschädigte indes die zentralen hörgeschädigtenpädagogischen Herausforderungen. In den Hörgeschädigtenschulen, Förderzentren und in der betreuten Integration aller Bundesländer nämlich finden sich diejenigen hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen wieder, die ohne spezielles pädagogisches Angebot im Bildungssystem gravierende Nachteile haben. Deshalb ist die gemeinsame Fragestellung an die Schulen, inwieweit sie diese kompensieren können, wobei die Beurteilung immer den individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen Rechnung tragen muss.

Um die eigenen empirischen Befunde vor dem Hintergrund abgesicherter Rahmendaten diskutieren zu können, werden im Folgenden die statistischen Merkmale dieser SchülerInnenpopulation und der Bedingungen ihrer Beschulung zusammengetragen.

2.1 Frühförderung

Zur Frühförderung in Deutschland liegt eine repräsentative Studie aus den Jahren 1998-2000 vor (Diller et al. 2000): In ihr werden nahezu alle Frühfördereinrichtungen in Deutschland aus dem Jahr 1996 erfasst. Festzustellen ist, dass die hörgerichtete, d.h. eine rein lautsprachliche Methode dominiert und in 73% der Einrichtungen angewandt wird (Diller et al. 2000, 58). Untersucht wird die Hör- und Sprachentwicklung von 91 hochgradig hörgeschädigten Kindern aus den Geburtsjahrgängen 1994 bis 1996 in der hörgerichteten Frühförderung (Diller et al. 2000, 89, 133ff.). Da die Geburtsjahre der meisten ViertklässlerInnen, die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden, mit diesen Jahrgängen übereinstimmen, können die Ergebnisse bei Diller et al. (2000, 133ff.) als orientierende Größe dafür betrachtet werden, welche Kompetenzen sie zum Zeitpunkt der Einschulung mitgebracht haben. Demnach

verläuft die Hör- und Sprachentwicklung bei ca. 50% der Kinder verzögert, differenziert nach 40% der cochlea-implantierten und nach über 60% der mit Hörgeräten versorgten Kinder. Diese Relationen werden von aktuelleren qualitativen Studien und Dokumentationen einzelner HNO-Kliniken oder CI-Zentren bestätigt, die sich ebenfalls auf hörgeschädigte Kinder⁴⁵ in der dominierenden lautsprachlichen Frühförderung beziehen.⁴⁶ Ein bedeutender Anteil selbst der implantierten und mittelgradig schwerhörigen SchülerInnen bis hin zur Mehrzahl der hochgradig schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen zeigen demzufolge auffällige sprachliche Entwicklungsstörungen auf verschiedenen gemessenen Kompetenzfeldern. Da man zudem davon ausgehen kann, dass ein Teil der stärkeren SchülerInnen aus diesen Untersuchungen später keine Hörgeschädigtenschule besucht, sondern in der Integration beschult wird (siehe 2.3), zeigt wohl der überwiegende Anteil der SchülerInnen an Hörgeschädigtenschulen bereits bei der Einschulung Sprachentwicklungsstörungen und hat somit eine ungünstige Ausgangslage für schulische Entwicklung. Da es hierzulande nur wenige Beispiele einer gebärdenspracheinbeziehenden Frühförderung gibt (Prillwitz & Wudtke 1988; Hintermair & Lehmann-Tremmel 2003), kann über deren Entwicklung nicht auf einer ähnlich breiten empirischen Basis geurteilt werden. Die aufgeführten Studien sowie die Ergebnisse der beiden bilingualen Schulversuche in Hamburg und Berlin, deren SchülerInnen jeweils zum großen Teil vor der Einschulung in der Frühförderung oder im Elternhaus mit Gebärdensprache gefördert worden sind (Tollgreef 1999; Thiel-Holtz 1999; Günther et al. 2007b), weisen jedenfalls auf einen positiven Einfluss alternativer Frühfördermethoden auf die Sprachentwicklung hin.

2.2 Schulen

Aufgrund der verschiedenartigen Strukturen in einzelnen Bundesländern ist eine Eingrenzung des Begriffes „Hörgeschädigtenschule“ nötig: Leonhardt (1999, 105) stellt die verschiedenen Schulvarianten für SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ zusammen, die als eigenständige Schulen für Gehörlose und Schwerhörige, als kombinierte Schulen bzw.

⁴⁵ In diesem Zusammenhang bezieht sich die Argumentation auf die Ergebnisse bilateral hörgeschädigter Kinder in diesen Studien, weil unilateral hörgeschädigte Kinder allenfalls als „leichtgradig schwerhörig“ eingeordnet werden können. Eine Klassifizierung wie „unilateral (...) Resthörig/Gehörlos“ (Kiese-Himmel 2006, 24) bedeutet dasselbe wie „einseitig taub“. Für die Hörgeschädigtenschulen sind einseitig hörgeschädigte Kinder kaum relevant, weil sie sich in der Sprachentwicklung als unauffällig oder nur geringfügig verzögert erweisen (Kiese-Himmel 2006, 39ff). Vereinzelt finden sie sich in den Schulen wieder (siehe Kap. 5 & 6).

⁴⁶ Darunter zu verstehen sind etwa Studien aus dem zur Göttinger HNO-Klinik gehörenden Göttinger-Hör-Sprach-Register (Kiese-Himmel & Ohlwein 2002; 2004; Ohlwein & Kiese-Himmel 2004; Reeh & Kiese-Himmel 2004a, 2004b; Kiese-Himmel 2006) oder dem Cochlear-Implant-Centrum Berlin-Brandenburg (Berger 2003) und einzelne qualitative Studien zum Spracherwerb in kleineren Gruppen CI-implantierter Kinder (Szagun 2000, 2007; Lürßen 2003; Diller & Graser 2005; Graser 2007).

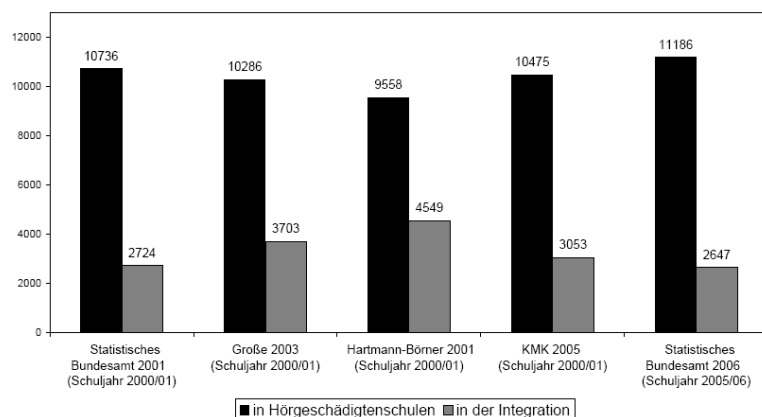
Landesbildungszentren für Hörgeschädigte, als Schulen für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte oder als gemeinsame Schulen mit anderen Förderschwerpunkten, bevorzugt „Sprache“, konzipiert sein können. Ergänzend zu diesen Organisationsformen gibt es außerdem Regelschulen mit einem Hörgeschädigtenzweig, die sich häufig aus ehemaligen Hörgeschädigtenschulen entwickelt haben.⁴⁷ Die Vielschichtigkeit führt dazu, dass statistische Umfragen von einer leicht unterschiedlichen Anzahl von Hörgeschädigtenschulen ausgehen; so legt Große (2003, 26) für das Schuljahr 2000/01 eine Anzahl von 70 Schulen und 10 Einrichtungen für Mehrfachbehinderte mit Hörschäden zugrunde, während Hartmann-Börner (2001, 15) im selben Erhebungsjahr von 73 regulären Schulen (ohne Einrichtungen für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte) ausgeht. Aufgrund von Schulzusammenlegungen ist die Zahl der Schulen über die letzten Jahre zurückgegangen. Aktuell sind in der Arbeitsgemeinschaft der Leiter der Bildungseinrichtungen für Gehörlose und Schwerhörige 64 allgemeine Hörgeschädigtenschulen und fünf Schulen für lern- und mehrfachbehinderte Hörgeschädigte aus Deutschland organisiert.⁴⁸

2.3 SchülerInnenzahl

Statistische Daten zur Schülerschaft an Hörgeschädigtenschulen und in der Integration werden vom Statistischen Bundesamt (2000a; 2001a; 2002; 2003; 2004; 2005a; 2006; 2007) aufbereitet sowie in den

Statistiken der KMK (2005b) erfasst. Für die Zahlen aus 2000/2001 stehen Vergleichsdaten aus Erhebungen an Hörgeschädigtenschulen von Große (2003) und Hartmann-Börner (2001) zur Verfügung. Dadurch ist für dieses Schuljahr eine umfassende Diskussion der Situation an Hörgeschädigtenschulen möglich. Im Vergleich dazu werden die Angaben vom Statistischen Bundesamt (2005) aus dem Schuljahr 2005/2006 herangezogen, in dem auch die vorliegende Untersuchung erhoben worden ist.

Abb. 7: Anzahl hörgeschädigter SchülerInnen

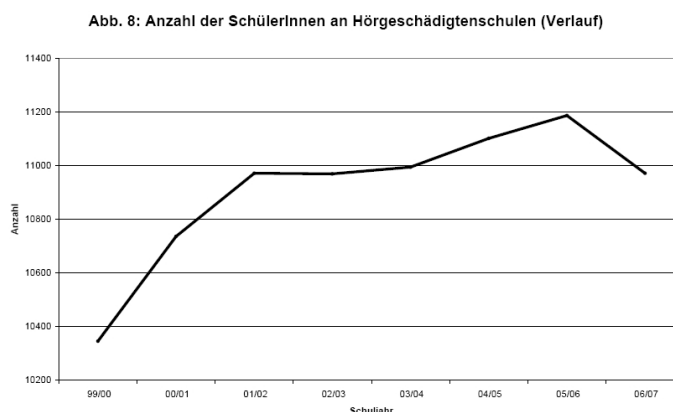


⁴⁷ Z.B. der Schwerhörigenzweig der Reinfelder-Schule in Berlin oder der Grundschule Westend in Eberswalde.

⁴⁸ Ich danke dem Leiter der Arbeitsgemeinschaft, Johannes Eitner, für die Liste der Einrichtungen mit Stand 2007.

Abb. 7 zeigt die Anzahl der SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen und in der Integration, die sich aus den genannten Quellen ableiten lässt. Deutlich ist, dass für das Schuljahr 2000/2001 relativ sicher von einer Gesamtzahl von etwa 10500 SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen ausgegangen werden kann: Die Daten des Statistischen Bundesamts (2001a) mit ca. 10700 und der KMK (2005b, B1.1.2.2) mit ca. 10500 SchülerInnen liegen nahe beieinander. Bestätigt werden diese wiederum durch die Zahlen, die man aus den Umfragen an Hörgeschädigtenschulen hochrechnen kann: Basierend auf Große (2003, 29) ergibt sich eine Gesamtzahl von etwa 10300⁴⁹ und basierend auf Hartmann-Börner (2001, 15) kann man von etwa 9500⁵⁰ SchülerInnen ausgehen.

Die SchülerInnenzahl steigt in dem Zeitraum, in dem das Statistische Bundesamt (2000a; 2001a; 2002; 2003; 2004; 2005a; 2006; 2007; 3.10) den Förderschwerpunkt „Hören“ in einer gesonderten Datenreihe erfasst,⁵¹ von ca. 10300



im Schuljahr 1999/2000 auf ca. 11000 im Schuljahr 2006/2007 (Abb. 8).⁵² Dieser Anstieg der Schülerschaft um 6% vollzieht sich vor dem Hintergrund einer sinkenden Anzahl von SchülerInnen in Regelschulen, die im gleichen Zeitraum um 6%⁵³ abnimmt.⁵⁴ Selbst über einen längeren Zeitraum gesehen bleiben die Zahlen der SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen bemerkenswert stabil: Wenn man die von Günther (2002, 5) aus den Angaben des BDT (1978, hier nach Günther 2002) extrapolierten Zahlen als Grundlage nimmt, dann besuchen im Jahr 1978 insgesamt 9357 SchülerInnen eine Hörgeschädigtenschule in der alten BRD. Verglichen mit der aktuellen SchülerInnenzahl an

⁴⁹ Hochgerechnet aus den Angaben aller 54 teilnehmenden Hörgeschädigtenschulen auf die in der Studie zugrundegelegte Gesamtanzahl von 70 Hörgeschädigtenschulen.

⁵⁰ Hochgerechnet aus den Angaben der 61 teilnehmenden Hörgeschädigtenschulen auf die in der Studie zugrundegelegte Gesamtanzahl von 73 Hörgeschädigtenschulen.

⁵¹ Ich danke Hanna Lutsch vom Statistischen Bundesamt für die diesbezüglichen Angaben per Email vom Februar und März 2006 sowie August 2007.

⁵² Die Zahlen der KMK (2005, B1.1.2.2) liegen nur bis zum Jahr 2003 vor und weichen von denjenigen des Statistischen Bundesamtes ab, indem sie deutlicheren Schwankungen unterliegen. Dennoch bestätigt sich auch in dieser Statistik der Trend steigender SchülerInnenzahlen an Hörgeschädigtenschulen von 9942 im Jahr 1994 auf 11013 im Jahr 2003, also ein Anstieg um 11%.

⁵³ Von 9960447 auf 9355857 SchülerInnen (Statistisches Bundesamt 2005b; 2007, 1.1.1).

⁵⁴ Diesen Trend gibt es nicht nur für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt „Hören“, sondern für alle anderen Förderschwerpunkte außer „Lernen“ (Statistisches Bundesamt 2000a; 2001a; 2002; 2003; 2004, 2005a, 2006; 2007, 3.10). Es muss also eine gemeinsame Erklärung dafür geben, die wahrscheinlich eher in veränderten familiären Entwicklungsvoraussetzungen und den Bedingungen in den Regelschulen zu suchen ist als in einem Anstieg von z.B. Hörschädigungen unter den Kindern.

Hörgeschädigtenschulen in den „alten Bundesländern“ (ohne Berlin) von 9467 SchülerInnen im Schuljahr 2006/07 zeigt sich eine deutliche Übereinstimmung (Statistisches Bundesamt 2007, 3.10). Es hat zwar einen zwischenzeitlichen Rückgang (Günther 2002, 5) und erneuten Anstieg der SchülerInnenzahl in Hörgeschädigtenschulen gegeben. Der Wiederanstieg fällt jedoch stärker aus als vor dem Hintergrund der Entwicklung der allgemeinen SchülerInnenzahlen zu erwarten gewesen wäre. Wenn man die Zahlen in der alten BRD und danach in den „alten Bundesländern“ zugrunde legt, gibt es heute 22%⁵⁵ weniger SchülerInnen in den Regelschulen als Mitte der 1970er Jahre, während es etwa gleich viele und damit – relativ gesehen – deutlich mehr SchülerInnen an Hörgeschädigtenschulen als damals gibt. Diese Werte stehen in deutlicher Diskrepanz zu der allgemeinen Vorstellung eines „Rückgangs der Schülerzahlen an Hörbehindertenschulen“ (Große 2003, 43), die auch von Seiten des Berufsverbands Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen geäußert wird (Hartmann-Börner 2006, 73). Auf welche Ursachen der Unterschied zwischen dieser fachlichen Einschätzung in der Hörgeschädigtenpädagogik und den empirischen Daten zurückzuführen ist, bleibt unklar. Eine Rolle könnte dabei spielen, dass es eine Differenzierung der Teilpopulationen innerhalb der Schülerschaft gibt, so dass der Anteil der klassisch gehörlosen SchülerInnen abgenommen und eine Verschiebung von SchülerInnen zwischen Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen oder -abteilungen stattgefunden hat, was vielleicht in einem überdeutlichen Maße wahrgenommen wird (siehe 2.4). Außerdem verstärken vermutlich die Probleme kleinerer Schulen in strukturschwachen Gebieten diese Wahrnehmung, während ein zeitgleicher SchülerInnenanstieg in größeren Einrichtungen nicht als ein ausgleichender Faktor für die Gesamtanzahl verstanden wird.

In Bezug auf die Anzahl von hörgeschädigten SchülerInnen in der Integration finden sich größere Unterschiede zwischen den oben genannten Quellen. Die Angaben des Statistischen Bundesamtes (2001b) mit ca. 2700⁵⁶ und der KMK (2005b, A1.1.1 & B1.1.2.2) mit ca. 3000⁵⁷ SchülerInnen liegen niedriger als die Zahlen, die sich aus den anderen beiden Quellen schließen lassen: Aufgrund von Große (2003, 34) lassen sich etwa 3700⁵⁸ SchülerInnen in der Integration extrapolieren und aufgrund von Hartmann-Börner (2001, 20) etwa 4500.⁵⁹ Dabei

⁵⁵ Es hat in der BRD im Jahr 1975 insgesamt 10128258 SchülerInnen gegeben, dann einen kontinuierlichen Rückgang auf 6881509 SchülerInnen bis 1990 und einen Wiederanstieg auf 7927486 SchülerInnen in den alten Bundesländern im Schuljahr 2006/07 (Statistisches Bundesamt 2000b, 24f.; 2005b; 2007, 1.1.1).

⁵⁶ Ohne das Saarland.

⁵⁷ Ohne Vorschulbereich.

⁵⁸ Es ist nicht klar, wieviele von den 54 teilnehmenden Schulen diese Frage beantworten, sondern nur, dass es einen Rücklauf von 70,7% aller befragten Bildungsinstitutionen für Hörgeschädigte gibt, also z.B. auch der berufsbildenden Einrichtungen. Auf dieser Basis wird die Angabe von 2618 Hörgeschädigten in Regelschulen hochgerechnet.

⁵⁹ Hochgerechnet von 61 teilnehmenden der insgesamt 73 Schulen.

ist unklar, wodurch diese Unterschiede zustande kommen. Die offiziellen Zahlen des Statistischen Bundesamtes (2000a; 2001a; 2002; 2003; 2004, 2005a, 2006; 2007, 3.9) und der KMK (2005b, A1.1.1 & B1.1.2.2) zeigen beide eine geringere Anzahl von hörgeschädigten SchülerInnen in der Integration, die deutlichen Schwankungen über die Jahre unterliegt und seit der getrennten Erfassung dieser SchülerInnen im Jahr 1999 keinen steigenden Trend zur Integration zeigt.⁶⁰ Wenn man aus den verfügbaren Quellen für das Schuljahr 2000/01 einen Mittelwert zieht, dann erscheint eine Zahl von rund 3500 hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen in der Integration als wahrscheinlich, so dass etwa ein Viertel der SchülerInnen mit einem anerkannten Förderschwerpunkt „Hören“ integrativ beschult wird. Vor dem Hintergrund dieser Zahlen lässt sich jedoch auch festhalten, dass die verschiedenen statistischen Angaben zu den hörgeschädigten SchülerInnen in der Integration so wenig übereinstimmen, dass weder ihre Gesamtzahl noch ein Entwicklungstrend sicher bestimmt werden kann. Günther (2002, 6) schätzt zudem, dass sich insgesamt bis zu 15000 schwerhörige SchülerInnen in den Regelschulen befinden, von denen ein großer Teil nicht hörgeschädigtenpädagogisch betreut und deshalb in den statistischen Überblicken auch nicht berücksichtigt wird.

Dabei kann davon ausgegangen werden, dass hörgeschädigte SchülerInnen sich zumeist in einer Einzelintegration in der Regelschule befinden (Leonhardt 2001, 19). Gruppenintegration mit anderen Hörgeschädigten zusammen an einer Regelschule, in Form der „Außenklassen“ (Jacobs 2008), oder „präventive Integration“ (Breiner 1993), bei der eine Gruppe aus hörenden und hörgeschädigten SchülerInnen zusammen an einer Hörgeschädigtenschule beschult werden,⁶¹ stellen die Ausnahme dar.

2.4 Hörstatus

Wie sich die Schülerschaft mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ in Hinblick auf ihren Hörstatus zusammensetzt, ist weniger sicher als ihre Gesamtzahl, weil nur wenige Quellen für einen Vergleich zur Verfügung stehen. Die ausführlichsten Daten finden sich bei Große (2003, 30), die sich allerdings auf alle 72 teilnehmenden „Bildungs- und Fördereinrichtungen

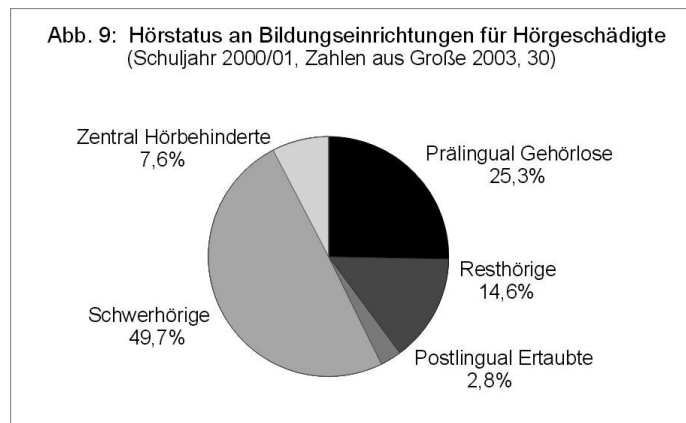
⁶⁰ Die KMK etwa führt für das Schuljahr 1998/99 die Anzahl von 2623 SchülerInnen in der Integration an und weist nach zwischenzeitlich höheren Zahlen für das Schuljahr 2002/03 eine Zahl von 2704 SchülerInnen aus. Die Werte des Statistischen Bundesamtes schwanken in den letzten sieben Jahren um einen ähnlichen Wert wie dem im Schuljahr 2006/07 von 2849 SchülerInnen.

⁶¹ Große (2003, 47) findet 15% der Bildungseinrichtungen, die ein Modell dieser Art haben, und dafür u.a. Namen wie „präventive“, „umgekehrte“ und „interne Integration“ sowie „offene Klassen“ verwenden.

für Hörbehinderte“ beziehen, von denen nur 54 Schulen für Hörgeschädigte sind⁶² (Große 2003, 26). In Abb. 9 ist die Verteilung des Hörstatus an diesen Einrichtungen dargestellt.⁶³ Danach bilden prälingual gehörlose, resthörige und postlingual ertaubte SchülerInnen einen Anteil von etwa 43%, schwerhörige SchülerInnen einen Anteil von knapp 50% und die relativ neue Gruppe der dysauditiven SchülerInnen mit einer AVWS (hier: „zentral hörbehindert“) einen Anteil von knapp 8%. Große (2003, 27) setzt „ein[en] essentielle[n] Konsens im Begriffsverständnis der Experten voraus(...)“, kann aber nicht sicher sein, dass die Einordnung in die Hörstatusgruppen überall nach den gleichen Kriterien vorgenommen wird.

Ferner wird ein Anteil von 7,4%⁶⁴ CI-TrägerInnen ermittelt (Große 2003, 33), der vermutlich ebenfalls unter den 43% resthörigen und gehörlosen SchülerInnen anzusiedeln ist.

Dieser Wert ist für die aktuelle Situation nicht mehr repräsentativ. Wenn man nämlich drei aktuellere



Elternbefragungen (Hintermair et al. 2000, 53ff.; Hintermair 2002, 82ff.; Hintermair 2005, 89ff.) ausgewertet, dann haben 19% der berücksichtigten 793 mittelgradig schwerhörigen bis gehörlosen Kindern ein CI, mit steigender Tendenz zwischen den einzelnen Erhebungen (siehe 2.10).

Mit Blick auf die Veränderung der Schülerschaft über die letzten Jahrzehnte findet Große (2003, Anhang A) in den Rückmeldungen von Bildungs- und Fördereinrichtungen Hinweise auf eine Zunahme von mehrfachbehinderten Hörgeschädigten, CI-TrägerInnen sowie SchülerInnen mit einer AVWS und einen „Rückgang (...) insbesondere von Gehörlosen“ (Große 2003, 36). Ob sich tatsächlich die Anzahl von SchülerInnen, die früher als gehörlos gegolten haben, reduziert hat, ist allerdings fraglich: Der Anteil von gehörlosen SchülerInnen liegt 1980 bei 42%, wie eine repräsentative Studie unter 511 ehemaligen SchülerInnen von Hörgeschädigtenschulen ergibt (Günther et al. 1984, 54). Dies entspricht in etwa dem Anteil von SchülerInnen, die bei Große (2003, 30) als „prälingual gehörlos“, „resthörig“ und „postlingual ertaubt“ eingeordnet werden. Statt eines Rückganges der ehemals als gehörlos definierten SchülerInnen scheint eher eine Differenzierung innerhalb dieser Gruppe

⁶² Die übrigen sind Einrichtungen für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte (n=8), berufsbildende Einrichtungen (n=5), Beratungsstellen (n=4) und eine Kindertagesstätte.

⁶³ Für eine Population von 7890 Hörgeschädigten, bei einem Rücklauf von 52,3 %.

⁶⁴ Bei einem Rücklauf von 71,7 %

stattgefunden zu haben. Aufgrund der hörgerätetechnischen und medizinischen Entwicklung gibt es heute eine größere Heterogenität unter diesen SchülerInnen, von denen ein Teil als „resthörig“ oder als „hochgradig schwerhörig“ angesehen wird und viele ein CI bekommen haben.

Diese Veränderungen haben sich auch in einer Verschiebung der Schülerpopulation zwischen den Schulformen Gehörlosen- und Schwerhörigenschule niedergeschlagen: Günther (2002, 6) berichtet, dass im Jahr 1980 zwei Drittel der hörgeschädigten SchülerInnen an Gehörlosen- und nur ein Drittel an Schwerhörigenschulen unterrichtet worden sind. In der Folge haben aber die Schwerhörigenschulen ihre „klassische(...) Klientel“ der „leicht- bis mittelgradig Schwerhörigen“ verloren (Günther 2002, 6), weil solche SchülerInnen heute aufgrund früher Diagnose und Hörgeräteversorgung in der Integration beschult werden können und vielfach gar nicht mehr hörgeschädigtenpädagogisch betreut werden. Stattdessen ist eine Gruppe von nun ebenfalls audiologisch besser erreichbaren hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen, die zuvor an den Gehörlosenschulen und -abteilungen beschult worden ist, an die Schwerhörigenschulen gewandert und hat somit deren Schülerschwund kompensiert (Günther & Hennies 2007b, 13). Dadurch sind die klassischen Gehörlosenschulen vor strukturelle Probleme gestellt worden, die zunehmend durch Zusammenlegungen der ehemals getrennten Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen aufgefangen werden (Große 2003, 74f.). Dass kein Rückgang der SchülerInnenzahlen an Hörgeschädigtenschulen allgemein belegt werden kann (siehe 2.3), liegt vermutlich daran, dass mit den dysauditiven SchülerInnen ohne periphere Hörschädigung eine neue Gruppe an die Schulen gekommen ist und hörgeschädigte SchülerInnen mit zusätzlichen Beeinträchtigungen vermehrt in Sonderschulen unterrichtet werden. Mit dieser Veränderung in der Schülerschaft und der größeren Heterogenität, u.a. der audiologischen Bedingungen, steigen die Herausforderungen an das sprachliche und methodische Angebot sowie der Bedarf an entsprechender Forschung.

Eine Übersicht über den Hörstatus der integrativ beschulten hörgeschädigten SchülerInnen liegt bei Große (2003) und bei Hartmann-Börner (2001) zum selben Schuljahr vor: Legt man die Angaben bei Große (2003, 35) zu 1838 SchülerInnen in Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II zugrunde, sind 86% der SchülerInnen schwerhörig, 7% gehörlos (zum großen Teil vermutlich mit einem CI) und 7% haben eine AVWS. In der Umfrage von Hartmann-Börner (2001, hier nach Günther 2002, 7) wird eine andere Terminologie und folglich eine andere Unterteilung verwendet: Demnach sind IntegrationsschülerInnen zu 62% leicht- bis mittelgradig schwerhörig, zu 20% hochgradig schwerhörig und zu 18% resthörig. Fasst man die beiden Untersuchungen zusammen, sind integrierte SchülerInnen zu einem

weitaus überwiegenden Anteil von 82% bis 93% dysauditiv (mit AVWS) oder schwerhörig und nur zu einem geringen Anteil von 7% bis 18% resthörig oder gehörlos. Daraus lässt sich folgern, dass in der Integration tendenziell mehr auditiv gut erreichbare SchülerInnen beschult werden, wohingegen in den Hörgeschädigtenschulen ein größerer Anteil auditiv nicht oder nur stark eingeschränkt erreichbarer SchülerInnen zu finden ist.

2.5 Relation der Geschlechter

Laut Statistischem Bundesamt (2006, 3.10) gibt es im Schuljahr 2005/06 ein Verhältnis von 41% weiblichen zu 59% männlichen SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen, was von der nahezu gleichmäßigen Verteilung innerhalb der Regelschulen abweicht (Statistisches Bundesamt 2006, A u. B). Der größere Anteil von Jungen unter hörgeschädigten SchülerInnen in Sonderschulen ist in verschiedenen anderen Quellen belegt worden (Leonhardt 1999, 65f.). Zu den hörgeschädigten SchülerInnen in der Integration liegen keine gesonderten Zahlen vor.

2.6 Zusätzliche Förderschwerpunkte

Große (2003, 30f.) ermittelt einen Anteil von 13,1% „Mehrfachbehinderten mit Hörschäden“, wobei in diesem Wert auch spezielle Einrichtungen für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte eingerechnet sind. Die Angaben für einzelne Schulen schwanken zwischen 0% und 51% mehrfachbehinderter Hörgeschädigter erheblich (Große 2003, 31). In Schleswig-Holstein, dem Bundesland mit der höchsten Integrationsquote, sind ca. 15% der hörgeschädigten SchülerInnen, die in Regelschulen betreut werden, mehrfachbehindert (Mangold 2008, 119, 121). Es ist unwahrscheinlich, dass in anderen Bundesländern mit einer niedrigen Integrationsquote hörgeschädigte SchülerInnen mit zusätzlichen Förderschwerpunkten in nennenswertem Umfang integrativ beschult werden. Allerdings gibt es hörgeschädigte SchülerInnen mit zusätzlichen Förderschwerpunkten, die andere Sonderschulen besuchen (Hartmann-Börner 2001, 20).

2.7 Migrationshintergrund

Laut Große (2003, 31f.) beträgt der „Anteil Hörbehinderter ausländischer Herkunft sowie hörbehinderter Spätaussiedler“ 12%. Das Statistische Bundesamt (2001a) weist im gleichen

Schuljahr 16% „ausländische Schüler/innen“ in Hörgeschädigtenschulen nach und überschreitet somit die Angaben von Große (2003, 31f.), bestätigt sie aber in der Tendenz. Diese Zahl bleibt in der offiziellen Statistik über die folgenden Jahre stabil und beträgt 17% für das Untersuchungsjahr 2005/06 (Statistisches Bundesamt 2006, 3.10). Damit ist der Anteil ausländischer SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen höher als an den Regelschulen, in denen er 10% beträgt (Statistisches Bundesamt 2006, A u. B). Zu Hörstatus und demographischem Hintergrund dieser Gruppe liegt eine Untersuchung von Große und Schön (2004, 99ff.) aus dem Jahr 2003 vor, die 220 SchülerInnen an Hörgeschädigtenschulen mit Migrationshintergrund erfasst. Diese Stichprobe ist nicht repräsentativ ausgewählt worden, entspricht aber etwa 12% dieser SchülerInnen (Statistisches Bundesamt 2003, 3.10).⁶⁵ Davon sind 50% der SchülerInnen gehörlos oder resthörig und 47% schwerhörig, während nur 3% der SchülerInnen eine AVWS haben. Damit weist diese Gruppe einen höheren Anteil hochgradig schwerhöriger bzw. gehörloser SchülerInnen und einen geringeren Anteil von SchülerInnen mit einer AVWS gegenüber den hörgeschädigten SchülerInnen ohne Migrationshintergrund aus.

Zu SchülerInnen in der Integration liegen keine gesonderten Zahlen über den Anteil mit Migrationshintergrund vor.

2.8 Situation der einzelnen Bundesländer

Die Verteilung der hörgeschädigten SchülerInnen auf die einzelnen Bundesländer lässt sich für das Schuljahr 2005/06 in Abb. 10 ablesen (Statistisches Bundesamt 2006, 3.9, 3.10). In der ersten Tabellenhälfte sind diejenigen Bundesländer aufgeführt, die in Teiluntersuchungen der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden, in der zweiten Tabellenhälfte die übrigen Bundesländer.

Die Zeile (A) zeigt die Anzahl der SchülerInnen in den Hörgeschädigtenschulen und Zeile (B) weist nach, welcher Anteil an der Gesamtzahl dieser SchülerInnen in Deutschland in dem jeweiligen Bundesland zur Schule geht. In Zeile (C) steht der absolute Wert ausländischer SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen innerhalb des Bundeslandes und in Zeile (D) ihr relativer Anteil. Die Zeile (E) zeigt schließlich die Anzahl von SchülerInnen in der Integration und Zeile (F) den Anteil von SchülerInnen in der Integration, wenn die Summe aus (A) und

⁶⁵ Große und Schön (2004, 100) gehen davon aus, dass in der Untersuchung „ca. 21% der schulpflichtigen hörbehinderten Kinder und Jugendlichen (Schüler) aus Migrantenfamilien erfasst worden sind“ und begründen dies mit den Ergebnissen von Große (2003, 29ff.). Dieser Anteil erscheint im Licht der oben herangezogenen Quellen als zu hoch.

(E) als Gesamtanzahl hörgeschädigter SchülerInnen in dem jeweiligen Bundesland angenommen wird.

Land	Berlin	Brand.	Brem.	BW	NRW	RP
SchülerInnen ^A	422	215	127	1844	2779	767
% ^B	4%	2%	1%	16%	25%	7%
ausländ. Sch. ^C	130	k.A.	26	268	678	118
Anteil ^D	31%	k.A.	20%	15%	24%	15%
Integration ^E	137	192	23	715	375	263
Anteil in Int. ^F	25%	47%	15%	28%	12%	26%

Bay.	HH	Hessen	MV	Nieder.	Saarl.	Sachs.	SA	SH	Thür.
1844 ^A	232	756	155	1071	117	263	289	162	143
16% ^B	2%	7%	1%	10%	1%	2%	3%	1%	1%
179 ^C	81	163	3	152	17	15	2	22	1
10% ^D	35%	22%	2%	14%	15%	6%	1%	14%	1%
181 ^E	42	128	69	k.A.	k.A.	232	58	177	55
9% ^F	15%	14%	31%	k.A.	k.A.	47%	17%	52%	28%

Abb. 10: Statistische Angaben zu den einzelnen Bundesländern

Aufgrund dieser Angaben können bereits deutliche Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft in den einzelnen Bundesländern festgestellt werden: Den höchsten Anteil ausländischer SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen von mind. 20% haben die Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen sowie die Flächenländer Nordrhein-Westfalen und Hessen, den geringsten Anteil zeigen die „neuen“ Bundesländer mit einem Anteil von 1% bis 6%.⁶⁶

In Hinblick auf die Quote von IntegrationsschülerInnen zeigt Schleswig-Holstein, das für sein entwickeltes Integrationssystem bekannt ist (Günther 2002, 6f., Mangold 2008), den höchsten Wert, dicht gefolgt von Brandenburg und Sachsen. Den geringsten Anteil von hörgeschädigten IntegrationsschülerInnen zeigt Bayern.

⁶⁶ Zu zwei der drei Berliner Hörgeschädigtenschulen liegen getrennte Zahlen aus dem Jahr 2004 vor, die diesen Unterschied von ehemals west- und ostdeutschem Gebiet innerhalb des Stadtstaates widerspiegeln: An der (ehemals westberliner) Ernst-Adolf-Eschke-Schule haben 40% der Kinder einen Migrationshintergrund (Fuchsmann 2004, 121) und an der (ehemals ostberliner) Margarethe-von-Witzleben-Schule nach offiziellen Kriterien nur 11% (Dörfer 2004, 128).

2.9 Einordnung in das Bildungssystem

Legt man die Angaben des Statistischen Bundesamtes (2006, A u. B. & 3.10) für 2005/06 zugrunde, dann bilden SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen 0,12% aller SchülerInnen an Allgemeinbildenden Schulen und 2,7% der SchülerInnen an Förderschulen. Damit sind sie nach den SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Sehen“ die zweitkleinste Gruppe unter den SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf und werden nach diesen in Klassen mit der zweitniedrigsten Klassenfrequenz unterrichtet: Durchschnittlich sind 7,8 hörgeschädigte SchülerInnen in einer Klasse (Statistisches Bundesamt 2006, 3.10), wobei die Klassenfrequenz in Schwerhörigenklassen mit durchschnittlich neun SchülerInnen etwas höher liegt als in Gehörlosen- und Mehrfachbehindertenklassen mit sechs bis sieben SchülerInnen (Große 2003, 54). Zu den Kosten dieser Schulform liegen nur Angaben für alle Sonderschulen zusammen vor, wonach im Haushaltsjahr 2001 mit 11200 Euro pro Kopf auf SchülerInnen in einer Sonderschule mehr als doppelt so viele Mittel fallen als auf SchülerInnen jeder anderen Schulform (Statistisches Bundesamt 2005c).⁶⁷ Je geringer die SchülerInnenzahlen und je kleiner die Klassen, umso größer sind folglich die Kosten innerhalb der Gesamtausgaben für SonderschülerInnen. Die Schulen für Hörgeschädigte sind deswegen vermutlich nach den Schulen für Blinde und Sehgeschädigte auch die zweitteuerste Schulform in Deutschland. Das heißt, dass für die Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher wohl grundsätzlich ausreichend Mittel zur Verfügung gestellt werden, auch wenn eine Geldsumme noch nichts über die Mittelverteilung aussagt und eine niedrige Klassenfrequenz nichts über den Erfolg der eingesetzten pädagogischen Ansätze verrät.

2.10 Sprachen und Methoden

Die Methoden- bzw. Sprachenfrage ist in der Hörgeschädigtenpädagogik weiterhin zentral (siehe 1.1): Auch wenn es mittlerweile eine größere Toleranz gegenüber alternativen Ansätzen gibt, wird immer noch kontrovers diskutiert, ob Lautsprache primär oder ausschließlich im Unterricht verwendet werden soll, ob dabei Lautsprachbegleitende Gebärden oder andere visuelle Kommunikationsmittel, wie PMS oder das Fingeralphabet, eingesetzt werden dürfen oder ob ein vollständiger Einsatz der DGS in einem bilingualen Unterricht angemessen ist. Trotz dieser anhaltenden Diskussion gibt es nur relativ wenige

⁶⁷ Eine Aufschlüsselung der Kosten nach Förderschwerpunkten nimmt das Statistische Bundesamt nicht vor (Auskunft von Thomas Baumann vom Statistischen Bundesamt per Email am 12.10.2005).

Informationen darüber, welche Sprachen und Methoden wirklich im Unterricht Verwendung finden.

Eine wichtige Voraussetzung für die sprachliche Förderung in der Schule besteht in den Kommunikationsformen, die die SchülerInnen mitbringen: Die klassische Position ist, dass hörende Eltern primär oder ausschließlich Lautsprache gebrauchen, wohingegen Gebärdensprache nahezu ausschließlich von hörgeschädigten Eltern verwendet wird (Leonhardt 1996, 96). Große (2003, 33f.) ermittelt, dass 2,3%⁶⁸ hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher „(gehörlose) Eltern bzw. einen (gehörlosen) Elternteil mit der Deutschen Gebärdensprache als primärem Kommunikationsmittel“ haben. Unklar ist jedoch, wieviele hörende Eltern darüber hinaus LBG oder DGS in der Erziehung ihrer Kinder einsetzen. Einen Richtwert können drei Untersuchungen zu Eltern von hörgeschädigten Kindern bieten, die zwar unterschiedliche Themen behandeln, aber denselben Fragebogen zu Hörstatus und Kommunikationsformen verwenden (Hintermair et al. 2000, 53ff.; Hintermair 2002, 82ff.; Hintermair 2005, 89ff.). Rechnet man die Zahlen zusammen, sind die Eltern von insgesamt 793 mittelgradig schwerhörigen bis gehörlosen Kindern daran beteiligt.⁶⁹ 74% verwenden nur die Lautsprache und 25% kommunizieren neben der Lautsprache „mit Gebärd“. Auch wenn diese Angaben noch nichts über den Anteil und die sprachliche Qualität dieser Kommunikation aussagen (Hintermair et al. 2000, 58), zeigen sie doch, dass mit einem nicht geringen Teil der schwerhörigen und gehörlosen Kinder im häuslichen Umfeld unter anderem mit Gebärd(-sprache) kommuniziert wird. Wenn man zudem berücksichtigt, dass sich in der zusammengefassten Stichprobe ein Anteil von 32% mittelgradig schwerhörigen SchülerInnen mit einem Hörverlust unter 70dB befindet, so kann man davon ausgehen, dass bei den hochgradig schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen der Anteil derjenigen, mit denen auch unter Einbezug von Gebärd kommuniziert wird, größer ist. Zudem lässt sich in den drei Studien als Tendenz feststellen, dass der Anteil der SchülerInnen mit einem CI in der Gruppe der gehörlosen SchülerInnen von 28% (Datenerhebung: 1998) über 53% (Datenerhebung: 2000) auf 73% (Datenerhebung: 2002) steigt. Außerdem steigt der Anteil der hochgradig schwerhörigen SchülerInnen mit einem CI von marginalen 3% (Datenerhebung: 1998) auf 9% (Datenerhebungen: 2000 und 2002). Letztere waren „noch vor

⁶⁸ Dieser Anteil ist realistischer als die „mystischen zehn Prozent“ („mythical ten percent“) gehörloser Kinder gehörloser Eltern, die in der US-amerikanischen Forschungsliteratur üblicherweise angenommen und auch hierzulande häufig übernommen werden: Neuere Erhebungen weisen dort ebenfalls einen niedrigeren Wert von etwa 4% gehörloser SchülerInnen mit gehörlosen Eltern aus (Mitchell & Karchmer 2004, 157).

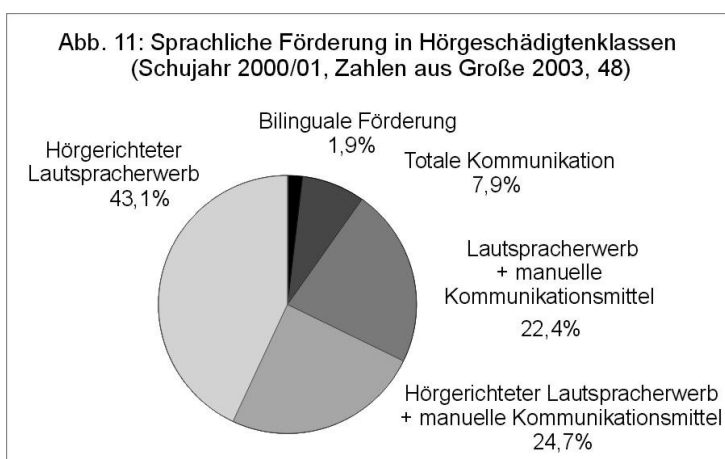
⁶⁹ Zwei der Studien sind in bayerischen Hörgeschädigtenschulen in einem Abstand von vier Jahren durchgeführt worden (Hintermair et al. 2000; Hintermair 2005), so dass ein theoretischer Doppelungseffekt bestehen könnte, indem jüngere SchülerInnen der ersten Studie als ältere SchülerInnen an der zweiten Studie teilgenommen haben, der aber nur wenige Fälle betreffen dürfte (Hintermair, persönliche Auskunft per Email am 28.11.2007).

wenigen Jahren von der Indikation für ein CI ausgeschlossen“ (Hintermair 2005, 94), mittlerweile scheint die klassische 90 dB-Schwelle als Indikator für ein CI (Lenarz 1997, 37) nicht mehr zu gelten.

Getrennt ausgewiesen ist der Anteil von Eltern gehörloser Kinder, die in der Erziehung rein lautsprachlich kommunizieren: Er steigt von 33% (Datenerhebung: 1998) über 64% (Datenerhebung: 2000) auf 68% (Datenerhebung: 2002).⁷⁰ Es zeigt sich also ein vielschichtiges Ergebnis: Offenbar verwenden mehr Eltern Gebärden(-sprache), als dies vor dem Hintergrund der Beratungs- und Förderpraxis zu erwarten ist. Diller et al. (2000, 58) weisen nach, dass 73% der Frühfördereinrichtungen einen hörgerichteten Ansatz vertreten und 13% eine „[a]ndere Orientierung“ haben, während für die restlichen Einrichtungen keine Angaben vorliegen. Es bleibt unklar, ob und für welche Fälle diejenigen Einrichtungen, die nicht als hörgerichtet eingeschätzt werden, den Einsatz von DGS oder LBG empfehlen. Außerhalb von Modellprojekten (siehe 2.1) sind keine Beispiele der Nutzung von Gebärden in der Frühförderung dokumentiert, weshalb Eltern diese wohl nur sehr selten empfohlen, vielmehr meistens davon abgeraten wird. Folglich werden die Eltern auch im Erlernen der Gebärdensprache nicht unterstützt und müssen sich ihre Sprachkurse selbst organisieren.

Allerdings führt eine Zunahme von Cochlea-Implantationen offensichtlich dazu, dass der Anteil von Eltern, die hierzu bereit sind, zunehmend sinkt. Dies kann jedoch gravierende Folgen für die sprachliche, kognitive und emotionale Entwicklung der SchülerInnen haben, die zu den etwa 50% der implantierten Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen gehören (siehe 2.1). Solchen Kindern werden zunehmend weniger alternative Kommunikationsmittel angeboten.

Für den schulischen Kontext gibt es Angaben zu 1016 Klassen an Hörgeschädigtenschulen (Große 2003, 48), womit laut Statistischem Bundesamt (2001a) etwa 75% dieser Klassen erfasst werden: SchulleiterInnen oder LehrerInnen ordnen dabei nach einem vorgegebenen System ihre Klassen



bezüglich der Sprachen und Kommunikationssysteme ein (Abb. 11): Ein „hörgerichteter

⁷⁰ Bei einem Anteil hörgeschädigter Eltern von 9% in der ersten und zweiten Erhebung, jedoch nur etwa 5% in der dritten Erhebung, was einen leichten, aber keinen entscheidenden Einfluss auf die sinkenden Zahlen zur Gebärdennutzung haben kann.

Lautspracherwerb“ steht in über 40% der Klassen im Mittelpunkt, knapp 25% verfolgen einen „hörgerichtete[n] Lautspracherwerb“ mit Unterstützung „manuelle[r] Kommunikationsmittel“ (vermutlich dem Fingeralphabet, PMS und LUG), knapp 22% stellen den „Lautspracherwerb“ in den Mittelpunkt und verwenden „manuelle Kommunikationsmittel“ (vermutlich LBG), knapp 8% werden einem Ansatz der „Totale[n] Kommunikation“ zugeordnet (d.h. DGS, LBG, Lautsprache) und in knapp 2% der Klassen kommt eine bilinguale Förderung zum Einsatz.

Diese Werte können auf zwei verschiedene Arten gelesen werden: Zum einen wird in 90% der Klassen der Lautspracherwerb zur Priorität erklärt, zum anderen werden in 60% der Klassen manuelle Kommunikationsmittel hinzugezogen (d.h. Fingeralphabet, PMS, LUG bis hin zu LBG, DGS und einem bilingualen Ansatz). Es scheinen also zwei bisher als gegensätzlich verortete Positionen des Lautspracherwerbs und des Einsatzes manueller Kommunikationsmittel in der Schulrealität weithin parallel zu existieren. Zugleich entsteht der Eindruck einer gewissen methodischen Orientierungslosigkeit, da so viele Klassen dem Begriff „hörgerichteter Lautspracherwerb + manuelle Kommunikationsmittel“ zugeordnet werden. Dieser widerspricht der grundsätzlichen Idee der hörgerichteten (auch „auralen“ oder „auditiv-verbalen“) Erziehung, in der „Sprache auf natürlichem, also imitativem Weg über das Gehör“ (Leonhardt 1999, 80) erlernt werden soll und in der keine manuellen Kommunikationsmittel eingesetzt werden (Diller 2000, 29). Es ist zudem unklar, welche Unterrichtskonzepte in den Klassen der Kategorie der „Totale[n] Kommunikation“ tatsächlich Verwendung finden. „Total Communication“ (TC) ist ein angelsächsischer Ansatz, den es in den USA seit den 1970er Jahren gibt und bei dem theoretisch sämtliche Kommunikationssysteme eingesetzt, in der Praxis jedoch eher lautsprachbegleitende Gebärdensysteme verwendet werden (Moores 1999, 3). „Total Communication“ ist immer noch in Gebrauch, kann jedoch zugleich als Vorläufer bilingualer Modelle in den USA gesehen werden. Dieser Vorgang ist vergleichbar mit der Verwendung von LBG in der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik seit den 1980er Jahren (Braun et al. 1982).

Die Antworten aus den hiesigen Hörgeschädigtenschulen deuten darauf hin, dass es zwischen einem tatsächlich hörgerichteten Unterricht und einem bilingualen Konzept eine Reihe von Unterrichtsformen mit abgestuften Einsatz von Gebärden gibt, für die es weder eine angemessene Beschreibung, noch empirische Untersuchungen und wahrscheinlich vielfach auch keine ausgestalteten konzeptionellen Grundlagen gibt.

Bilingual wird nur eine deutliche Minderheit der Klassen gefördert: Große (2003, 53) ermittelt sieben Schulen mit Klassen nach dem „Zwei-LehrerInnen-Modell“ von gehörloser

und hörender Lehrkraft und fünf Schulen mit bilingualen Klassen ohne gehörlose LehrerInnen. Der Anteil bilingualer Klassen hat sich wahrscheinlich seit dieser Umfrage im Jahr 2000 erhöht. Nicht nur der in der vorliegenden Arbeit berücksichtigte Berliner Bilinguale Schulversuch ist später eingerichtet worden, sondern es berichten auch verschiedene AutorInnen von anderen neu eingerichteten bilingualen Klassen.⁷¹ In dem bayerischen Konzept für Hörgeschädigtenschulen werden die hörgeschädigten SchülerInnen einer von fünf verschiedenen Sprachlerngruppen zugeordnet, innerhalb derer in abgestuftem Maße manuelle Kommunikationsmittel eingesetzt werden (ISB 2005, 7) und von denen die Sprachlerngruppe IV explizit als bilingual im Sinne der Schulversuche konzipiert ist (ISB 2005, 32).

Man kann die Verteilung der Unterrichtskommunikation bei Große (2003) mit der oben aufbereiteten Verteilung des Hörstatus aus der gleichen Untersuchung in Beziehung setzen (siehe 2.4). Dabei muss man berücksichtigen, dass sich beide Angaben nicht auf eine identische Population in der Studie beziehen, da die genaue Verteilung des Hörstatus der SchülerInnen nicht getrennt ausgewiesen, sondern nur eine Gesamtverteilung in allen Bildungseinrichtungen für Hörgeschädigte aufgezeigt wird. Es scheint aber so zu sein, dass auch schwerhörige SchülerInnen in einem deutlichen Ausmaße mit manuellen Kommunikationsmitteln unterrichtet werden.

Dagegen kann man davon ausgehen, dass hörgeschädigte IntegrationsschülerInnen fast ausschließlich in einem lautsprachlichen Förderumfeld lernen. Für den Einbezug von DGS oder LBG in ihren Unterricht gibt es nur wenige, zumeist anekdotische Beispiele und insbesondere die Einbindung von DGS-DolmetscherInnen in den Integrationsunterricht ist bisher hierzulande nur für ein Modellprojekt (Latuske 2004) und einen Einzelfall (Appelbaum 2008) beschrieben worden. In Österreich hat sich das Beispiel von Integrationsklassen an Regelschulen, in denen hörgeschädigte SchülerInnen bilingual mit ÖGS⁷² und Deutsch gefördert werden und dabei mit Hörenden in einer Klasse gefördert werden, als erfolgreich erwiesen (Krausneker 2004; Kramreiter 2008).

⁷¹ Kramp (2004) schildert das Beispiel eines Zwei-LehrerInnen-Modells mit zwei hörenden Lehrkräften, die jeweils eine der Sprachen repräsentieren, Bohl (2006) sowie Ross (2006) zeigen Beispiele des bilingualen Unterrichts von einer Lehrerin, die die beiden Sprachen kontrastiv vermittelt, und auf der Begleit-DVD zu ISB (2005) werden eine Reihe von bilingualen Klassen in Bayern gezeigt, die von gehörloser und hörender Lehrkraft gemeinsam unterrichtet werden.

⁷² Österreichische Gebärdensprache

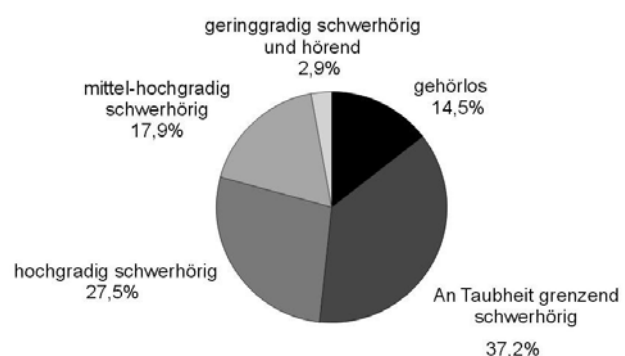
2.11 Fallbeispiel Münster

Als Ergänzung zu den dargelegten deutschlandweiten Daten gibt es einen umfassenden sozialpädiatrischen Bericht des Gesundheitsamts Münster (Stadt Münster 2004) über die Schülerschaft der Westfälischen Schule für Schwerhörige und der Westfälischen Schule für Gehörlose in Münster im Jahr 1998, die mittlerweile zu einer Schule zusammengelegt worden sind. Eine solche Beschreibung verschiedener Aspekte der Population zweier Hörgeschädigtenschulen ist in Deutschland bisher einmalig und kann wichtige Hinweise auf das Zusammenspiel sprachlicher Faktoren bei der Kompetenzentwicklung hörgeschädigter SchülerInnen bieten. Sie ist zudem für die vorliegende Arbeit von Interesse, weil andere Hörgeschädigtenschulen aus demselben Bundesland Nordrhein-Westfalen an einer der Teiluntersuchungen beteiligt sind (siehe Kap. 6).

Diese beiden Hörgeschädigtenschulen werden von 217 SchülerInnen im Alter zwischen zwei und 22 Jahren besucht, von denen sich 189 (87%) im eigentlichen Schulbesuchszeitraum befinden und die übrigen im Frühförderbereich oder als schwermehrfachbehinderte Erwachsene betreut werden (Stadt Münster 2004, 98f.).

Zu allen SchülerInnen liegt eine Einordnung des Hörstatus vor (Stadt Münster 2004, 136), die in Abb. 12 graphisch aufgearbeitet ist.⁷³ Demnach haben beide Schulen – sowohl einzeln als auch zusammen – einen weitaus überwiegenden Anteil hochgradig schwerhöriger bis gehörloser SchülerInnen und es trägt nur ein marginaler Anteil von unter 4% ein Cochlea-Implantat (Stadt Münster 2004, 131). Damit wird für das Jahr 1998 in Münster ein Anteil von 52% an Taubheit grenzend schwerhöriger und gehörloser SchülerInnen ermittelt, der um zehn Prozent höher liegt als die Vergleichsdaten der zwei Jahre später erfolgten deutschlandweiten Erhebung von Große (2003, 30).⁷⁴

Abb. 12: Hörstatus der SchülerInnen der Hörgeschädigtenschulen in Münster (Stand 1998, N=217, nach Stadt Münster 2004, 136)



⁷³ In der folgenden Darstellung werden die absoluten Zahlen der Stadt Münster (2004) als Grundlage verwendet und eine eigene Berechnung der relativen Werte vorgenommen, da in dem ursprünglichen Bericht die fehlenden Angaben immer als eine eigene Kategorie eingerechnet werden, was zu einer irreführenden Verteilung führt.

⁷⁴ Stadt Münster (2004, 196) verwendet die Einteilung des Hörstatus von Ptok (1997), legt aber den Bereich über 80 dB als „an Taubheit grenzend schwerhörig“ aus, wie dies auch in der vorliegenden Untersuchung getan wird (siehe 1.7.1).

Bezüglich Mehrfachbehinderungen und zusätzlicher Beeinträchtigungen liegen Werte zur Gesamtgruppe von 217 SchülerInnen vor. Da diese mehreren Kategorien zugeordnet werden können, sind Überschneidungen möglich (Stadt Münster 2004, 104): Bemerkenswert hoch ist mit 65% der Anteil der SchülerInnen, denen eine „Sprachbehinderung“ bescheinigt wird, d.h. eine Beeinträchtigung der Laut- und Verbalsprache, die vermutlich auf die Hörschädigung zurückzuführen ist. Der Anteil von SchülerInnen in der Kategorie „Mehrfachbehinderung“ wird mit 31% angegeben, womit wohl neben der Hörschädigung mehrere zusätzliche Behinderungen gemeint sind. Viele werden an der Gehörlosenschule in einer von „sieben Schwermehrfachbehindertenklassen“ unterrichtet (Stadt Münster 2004, 103). Insgesamt liegt also der Anteil von SchülerInnen mit zusätzlichen Beeinträchtigungen an diesen beiden Schulen weit über dem allgemeinen Wert an Hörgeschädigtenschulen (siehe 2.6).

Die in der Erhebung angegebenen 24% „ausländischen“ SchülerInnen (Stadt Münster 2004, 100) entsprechen dem aktuellen Durchschnitt unter den hörgeschädigten SchülerInnen in Nordrhein-Westfalen (siehe 2.8).

Selbst unter der Voraussetzung, dass es innerhalb der letzten zehn Jahre in diesen beiden Schulen gleichfalls eine Zunahme von Kindern mit einem CI gegeben hat (siehe 2.4),⁷⁵ können die Ergebnisse zur damaligen Schülerschaft beispielhaft Zusammenhänge zwischen Hörstatus, Sprachenwahl und sprachlichen Kompetenzen erhellen. Denn diese liegen noch nicht zu lange zurück und die Stichprobe weicht auch nicht zu deutlich von den aktuellen statistischen Rahmendaten ab. Insbesondere mehrere Teilbefragungen sind von Interesse, die sich auf sprachliche und kommunikative Erreichbarkeit oder Präferenz der SchülerInnen beziehen. Auch wenn sich diese auf keine objektiven Verfahren, sondern auf Angaben der LehrerInnen stützen, geben sie wichtige Hinweise auf die Plausibilität der eigenen Befunde und ergänzen die in Kap. 4 aufgeführten empirischen Untersuchungen zur Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen.

Es liegen Angaben über die „Benutzung der Gebärdensprache“ vor (Stadt Münster 2004, 141), denen zufolge knapp 70% der SchülerInnen Gebärden verwenden, wobei nur eine Minderheit von 7,4% DGS als eigenständiges Sprachsystem gebraucht (bzw. angeboten bekommt). Ein Anteil von gut 70% nutzt als „[b]evorzugtes kommunikatives System in KITA/Schule“ entweder „Gebärde“ oder „[b]eides“ (d.h. „Lautsprache“ und „Gebärde“); in

⁷⁵ Es gibt keine aktuellen Zahlen über die Verteilung des Hörstatus und die Anzahl von CI-TrägerInnen in der mittlerweile zusammengelegten Hörgeschädigtenschule der Stadt Münster und sie werden innerhalb der Schule auch nicht erhoben (mündliche Mitteilung der Schulleiterin Rosemarie Flecke in ihrem Vortrag bei der Tagung des Bundeselternverbands Gehörlose Kinder e.V. am 17.5.07 in Münster).

der Gehörlosenschule ziehen sogar alle SchülerInnen entweder die „Gebärde“ vor oder behandeln beide Systeme gleichberechtigt (Stadt Münster 2004, 144).

Dem steht eine Einschätzung der produktiven und rezeptiven Kompetenzen in Schrift- und Lautsprache und „Gebärde“ gegenüber (Stadt Münster 2004, 154f.): Es werden die „expressiv[en]“ bzw. „produktiv[en]“ und „rezeptiv[en]“ Kompetenzen in Lautsprache (LS), „Gebärde“ (G) und Schriftsprache (SS) beurteilt, denen die Kategorien „hoch“, „mittelmäßig“, „niedrig“ und „keine“ zugeordnet werden. Daten liegen in den einzelnen Kompetenzbereichen für 143 bis 163 SchülerInnen vor. Dies lässt vermuten, dass zu Kindern und Jugendlichen, von denen aufgrund ihres geringen Alters oder einer Mehrfachbehinderung keine Kompetenzen in den genannten Bereichen erwartet werden können, auch – zumindest überproportional – keine Angaben gemacht worden sind. In der folgenden Tabelle (Abb. 13) wird der Anteil der SchülerInnen in den Kategorien „niedrig[e]“ oder „keine Kompetenz“ jeweils zusammenfasst. Er wird für die Gehörlosenschule, die Schwerhörigenschule und die Gesamtgruppe hörgeschädigter SchülerInnen ausgewiesen.

<i>niedrige / keine</i>	<i>G expr.</i>	<i>G rezep.</i>	<i>LS expr.</i>	<i>LS rezep.</i>	<i>SS prod.</i>	<i>SS rezep.</i>
Schwerhörigensch.	46,9 %	37,5 %	33,8 %	23,9 %	60,6 %	32,3 %
Gehörlosensch.	59,6 %	55,3 %	81,5 %	78,7 %	89,1 %	84,9 %
Gesamt	55,2 %	48,7 %	60,7 %	54,4 %	77,2 %	63,3 %

Abb. 13: Anteil der SchülerInnen mit niedriger und keiner sprachlichen Kompetenz

G=„Gebärde“, LS= Lautsprache, SS=Schriftsprache;
expr.=expressiv, rezep.=rezeptiv, prod.=produktiv

Insgesamt wird deutlich, dass rezeptive Kompetenzen höher eingeschätzt werden als expressive bzw. produktive. Folglich sind die SchülerInnen, die keine oder niedrige rezeptive Kompetenzen zeigen, diejenigen, denen das jeweilige Sprachsystem gar nicht oder nur rudimentär zur Verfügung steht.

Die rezeptiven Fähigkeiten bezüglich der „Gebärde“ werden als am stärksten beurteilt. Sie wird von einer knappen Minderheit der SchülerInnen nicht oder nur eingeschränkt beherrscht. Bemerkenswert ist, dass dieser Anteil mit 55% in der Gehörlosenschule höher ist als in der Schwerhörigenschule: Da die SchülerInnen an dieser Schule die Gebärden(-sprache) der Lautsprache vorziehen oder sie als gleichwertig betrachten (s.o.), hat dieser Teil der Schülerschaft vermutlich überhaupt keinen Zugang zu einem Sprachsystem.

Die Lautsprache wird in der Rezeption als zweitbeste Sprache eingeschätzt. Eine Mehrheit von 55% zeigt darin keine oder niedrige Kompetenzen.

Die Schriftsprache ist dieser Aufstellung zufolge das schwächste System: Im Lesen werden 63% der Kategorie „kein[e]“ oder „niedrige Kompetenz“ zugeordnet und im Schreiben sogar 77%. Demnach ist der Unterschied zwischen Rezeption und Produktion in der Schriftsprache am größten, was an den SchülerInnen der Schwerhörigenschule liegt, die zwar zu 61% niedrige oder keine Kompetenzen im Schreiben zeigen, aber nur zu 32% im Lesen. Diese Diskrepanz ist nicht allein durch die allgemein höhere Einschätzung rezeptiver gegenüber produktiver Kompetenzen zu erklären. Es liegt vielmehr die Vermutung nahe, dass dies aufgrund der Leistungen im *lauten* Lesen zustande kommt, welches die SchülerInnen in der Schwerhörigenschule wegen ihres besseren Zugangs zur Lautsprache auch besser beherrschen.⁷⁶

Zusammenfassend verweisen die Daten der beiden Hörgeschädigtenschulen in Münster auf ein Problem, das es vermutlich nicht nur an diesen Schulen gibt. Die verfügbaren Ergebnisse zur Schriftsprachkompetenz Hörgeschädigter (siehe Kap. 4) und die Daten der schulweiten Evaluation der Lesekompetenz der EAE-Schule (siehe Kap. 6) weisen in eine ähnliche Richtung. Man darf annehmen, dass die Ergebnisse aus Münster nicht nur beispielhaft für andere Schulen in Nordrhein-Westfalen, sondern auch für weitere Bundesländer von Bedeutung sind. Zudem ist aufgrund des gleichbleibend niedrigen Niveaus der gemessenen schriftsprachlichen Kompetenzen Hörgeschädigter (siehe Kap. 4) zu vermuten, dass sie noch weitgehend dem aktuellen Stand entsprechen, obwohl die Datenerhebung etwa zehn Jahre zurückliegt.

2.12 Zusammenfassung

Der Förderschwerpunkt „Hören“ stellt, wie aus den aufbereiteten Daten zu ersehen ist, einen der kleinsten Bereiche der Sonderpädagogik dar. Gleichwohl herrscht in ihm eine besonders große Heterogenität. SchülerInnen mit einem anerkannten Förderschwerpunkt „Hören“ werden überwiegend in Hörgeschädigtenschulen unterrichtet und nur zu etwa einem Viertel in der Integration. Darüber hinaus ist von einer großen Anzahl statistisch nicht erfasster und hörgeschädigtenpädagogisch nicht betreuter hörgeschädigter SchülerInnen in Regelschulen auszugehen. Für die Hörgeschädigtenschulen gilt, dass die SchülerInnen sehr unterschiedlichen Voraussetzungen unterliegen:

Ihr Hörstatus verläuft von „dysauditiv“ (d.h. zumeist mit einer AVWS) bis zu „gehörlos“ im klassischen Sinne oder mit einem CI. Die Anzahl von SchülerInnen mit zusätzlichen

⁷⁶ Dies ist jedoch nicht aussagekräftig für den im Folgenden betrachteten Bereich des *sinnverstehenden* Lesens, siehe dazu auch die Beobachtung aus dieser Studie unter 5.2.

Beeinträchtigungen ist höher als an der Regelschule, ebenso der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Im Vergleich zur Regelschule sind mehr Jungen anzutreffen, zudem mehr Kinder aus sozial schwachen Familien.

Eine ähnliche Tendenz zu größerer Heterogenität als unter hörenden RegelschülerInnen ist für die hörgeschädigten IntegrationsschülerInnen anzunehmen. Im Vergleich zu SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen setzen sie sich vermutlich etwas homogener zusammen, weil hauptsächlich SchülerInnen mit Möglichkeiten zur Lautsprachverarbeitung integrativ beschult werden.

Bedeutsam sind die aufgeführten Merkmale, in denen die hörgeschädigten von den hörenden SchülerInnen abweichen, weil sie in bisherigen Untersuchungen einen negativen Einfluss auf die Lesekompetenz gezeigt haben (siehe 1.7 & 1.8). Denn neben fehlenden oder eingeschränkten auditiven Möglichkeiten wirken auch der höhere Anteil an mehrfachbehinderten SchülerInnen, der überdurchschnittliche Prozentsatz von SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund sowie aus sozial schwächeren Familien und die Überzahl von Jungen in den Schulen als negative Indikatoren für die Entwicklung der Lesekompetenz. Beispielhaft für die sprachlichen Probleme hörgeschädigter Kinder sind die aufgeführten Daten zur Sprachentwicklung in der Frühförderung und aus der schulweiten Evaluation der beiden Schulen in Münster; sie zeigen deutlich eingeschränkte Fähigkeiten der SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ in der Schrift- und Verbalsprache.

Die pädagogische Reaktion auf die sprachlichen Probleme in den Hörgeschädigtenschulen besteht offensichtlich in der Ausweitung des sprachlich-methodischen Angebots, in dem sich jenseits des dominierenden hörgerichteten Lautspracherwerbs eine Reihe von Unterrichtsformen unter Einbezug von manuellen Kommunikationsmitteln entwickelt haben (Große 2003; Stadt Münster 2004). Die methodische Grundorientierung auf eine primäre Lautsprachförderung bleibt dennoch weitgehend unberührt. Fraglich ist jedoch, ob eine graduelle Nutzung von manuellen Kommunikationsmitteln bei gleichzeitiger primärer Orientierung auf die Lautsprache tatsächlich denjenigen SchülerInnen die besten Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet, die bei einer rein lautsprachlichen Fördermethode keine zufriedenstellenden Ergebnisse zeigen.

Ausnahmen von der primären lautsprachlichen Förderung gibt es nur wenige: Klassen, in denen Gebärdensprache als gleichwertig behandelt wird, sind in der Minderheit. Dies gilt insbesondere für den bilingualen Ansatz, der Laut-, Schrift- und Gebärdensprache in einem kontrastiv ausgerichteten Unterricht miteinander in Beziehung setzt.

Deshalb ist es ein Desiderat, im Rahmen der Hörgeschädigtenpädagogik Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die jenseits der dominanten Lautsprachförderung ein flexibles sprachlich-methodisches Angebot formulieren, das der Heterogenität in den Hörgeschädigtenschulen gerecht werden kann.

In der vorliegenden Untersuchung wird die Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs, die von gehörlosen und hörenden LehrerInnen im Team unterrichtet wird, daraufhin untersucht, inwieweit sie diesem Anspruch genügt.⁷⁷

⁷⁷ Für zukünftige Forschung wäre es ebenfalls von Bedeutung, andere Bilingualismusformen in den Hörgeschädigtenschulen jenseits der Schulversuche auf ihre Ergebnisse hin empirisch zu überprüfen und konzeptionell zu beschreiben (Günther & Hennies 2007b, 24f.).

3 Lesekompetenz

3.1 Lese-Evaluation

Der Leseprozess ist nicht mittels einer materiellen Manifestation analysierbar, im Gegensatz zur Schreibkompetenz, die anhand fertiger Schriftstücke untersucht werden kann. Evaluation des Lesens greift deswegen auf zwei Arten des Verfahrens zurück:

a) Verfahren, die den Leseprozess unmittelbar evaluieren. Analysiert werden z.B. Augenbewegungen beim Lesen (Badel & Schneider 2005), Verlesungen beim lauten Lesen (Goodman 1976) bzw. beim Lesen mit begleitenden Gebärden (Ewoldt 1978; Opper 1995; Aubel 1997; Chaleff & Ritter 2001) oder es kommen neuroradiologische Bildgebungsverfahren zum Einsatz (Wittmann & Pöppel 1999, 227). Die Verfahren stehen in einer Forschungstradition, „die versucht, die kognitiven Prozesse der Informationsverarbeitung selbst zu identifizieren, welche zum Verstehen des Gelesenen führen“ (Schnotz & Dutke 2004, 62). Dazu gehört auch die Untersuchung von Leseprozessen auf Wortebene, etwa in Studien zum phonologischen Rekodieren bei der Wortidentifikation (Günther 1988, 125).⁷⁸

b) Verfahren, die die Lesekompetenz nach abgeschlossenem Leseprozess, etwa mit Hilfe von Interviews oder Fragebögen evaluieren. Die PISA-Studie fällt darunter, in deren Konzeption Lesekompetenz als eines der „basale[n] Kulturwerkzeuge“ (Baumert et al. 2001, 20) gilt. Ihr Einfluss auf gesellschaftliche Teilhabe und wirtschaftlichen Erfolg wird begründeterweise vorausgesetzt. Dies sind „Forschungsarbeiten, die Leseleistungen messbar machen und die Messungen benutzen, um die Entwicklung der Leistungen bzw. der dahinter stehenden Fähigkeiten beschreiben und hinsichtlich ihrer individuellen und sozialen Determinanten

⁷⁸ Die Frage, ob gehörlose LeserInnen phonologisch rekodieren, erfährt in der Diskussion um die Lesefähigkeit Gehörloser viel Beachtung (Musselman 2000; Perfetti & Sandak 2000); ungeklärt bleibt bisher, ob es sich zuallererst um „prälexikalische[s]“ oder „postlexikalische[s] phonologische[s] Rekodieren“ handelt, um einer Unterscheidung von Günther (1988, 126f.) zu folgen. Damit hält sich der hörgeschädigtenpädagogische Wert dieser bisherigen Studien in Grenzen. Es gibt allerdings genügend Hinweise auf die Möglichkeiten des nicht-phonologischen Rekodierens selbst bei hörenden LeserInnen (Christmann & Groeben 1999, 151). Vielmehr ist für Hörgeschädigte von zentralem Interesse, „inwieweit die *Vermittlung* der geschriebenen Sprache (...) autonom erfolgen kann“ [Herv. i. Orig.], wie Osburg (1997, 17) für sprachbehinderte SchülerInnen formuliert. Für hörgeschädigte SchülerInnen gilt neben dieser grundlegenden auch noch die weitergehende Frage, ob ihnen eine *Wortidentifikation ohne phonologisches Rekodieren* möglich ist. Die vielen Beispiele von gehörlosen und taubblinden Menschen, die die Schriftsprache ohne eine basierende Lautsprachkompetenz erlernt haben, bejahen diese beiden Frage eindeutig (Beispiele bei Günther 1985a; sowie im Hamburger und Berliner Schulversuch bei Günther 1999, Günther & Schäfke 2004; Günther & Hennies 2007a).

analysieren zu können“ (Schnotz & Dutke 2004, 62). Es geht demnach um die Messung von sprachlichen Kompetenzen, die auf verschiedene soziale sowie individuelle Voraussetzungen bezogen und als deren Ergebnis gewertet werden. Damit lassen sich grundsätzliche Fragestellungen über den Zusammenhang von Lernerfolg und Lebensbedingungen der SchülerInnen klären.

Weiterführende Fragen dazu, wie Lesekompetenz in der individuellen Entwicklung mit anderen Einflussfaktoren interagiert, werden hingegen von psychometrischen Lesekompetenzerhebungen wie PISA nicht beantwortet, sondern etwa in der Lesesozialisationsforschung behandelt, die Lesen als Teil der kulturellen bzw. gesellschaftlichen „Persönlichkeitsbildung“ wertet (Hurrelmann 2004, 40).

Es ist bei der Wahl der empirischen Methoden auf die dahinter stehenden „unterschiedliche[n] wissenschaftliche[n] Interessen“ (Hurrelmann 2004, 41) zu achten, so dass jeweils die Konzeptionen herangezogen werden, die für die anstehende Fragestellung geeignet sind.

Es gibt also Instrumentarien, die Teilprozesse des Lesens genau erfassen, und andere, die Kompetenzentwicklungen und damit verbundene Sozialisationsprozesse aufzeigen.

Die in dieser Arbeit adaptierten Methoden untersuchen dagegen den Erfolg des Lesens und die ihn bedingenden Faktoren. Außerdem können einzelne Kompetenzbereiche, die in dem jeweiligen Modell berücksichtigt werden, gesondert betrachtet werden (siehe 3.4). Evaluationen dieser Art messen grundsätzlich „nicht allein das Leseverständnis, sondern ebenso sehr Teststrategie und Weltwissen“ (Wuttke 2006, 139), so dass in der Interpretation berücksichtigt werden muss, zu welchen Aussagen das jeweilige Modell tatsächlich geeignet ist.

3.2 Die kognitionspsychologische „Literacy“-Konzeption

Die aktuellen bildungsempirischen Vorgehensweisen, die Lesekompetenz messbar machen, beruhen auf einem „kognitionspsychologischen Forschungsansatz“ (Bos et al. 2003, 73) und orientieren sich an der angelsächsischen Tradition, die „Lesen“ als „Informationsentnahme aus Texten“⁷⁹ (Gibson & Levin 1976, 5) definiert: Die entsprechende Konzeption der „literacy“⁸⁰ ist von US-amerikanischen Vorstudien, wie YALS und NALS⁸¹ (Kirsch et al.

⁷⁹ „Reading is extracting information from text“ – alle Übersetzungen J.H.

⁸⁰ Literacy wird im Zuge von PISA mit „Lesekompetenz“ (Artelt et al. 2001, 78) übersetzt.

1998), für die internationalen Vergleichsstudien IALS (Murray et al. 1998), PISA und IGLU übernommen worden, an denen sich wiederum nationale Untersuchungen wie VERA orientieren. Die in den genannten Studien vorherrschende kognitionspsychologische Betrachtungsweise des Lesens kann von der hiesigen Forschungstradition abgegrenzt werden, die Lesen stärker als „Sprachtätigkeit“ (Günther 1985b, 195) sieht: Beide Perspektiven lassen sich grob den unter 3.1 unterschiedenen Verfahren zuordnen. Wenn Lesen stärker im Kontext von sprachlichen Kompetenzen gesehen wird, liegt es nahe, den Leseprozess als solchen zu untersuchen. Wird mit einem weiter gefassten kognitionspsychologischen Lesemodell gearbeitet, ist eine psychometrische Erfassung der Lesekompetenz nach abgeschlossenem Leseprozess ein schlüssiges Verfahren. Die Verantwortlichen von PISA, IGLU und VERA betonen zwar, dass ihr Vorgehen in Übereinstimmung mit den hiesigen didaktischen Überlegungen und Lehrplänen steht (Artelt et al. 2001, 97ff.; Bos et al. 2003, 73; Projekt VERA 2005a), es bleibt aber festzuhalten, dass ihre Konzeption des Lesens für die deutschen Schulen eine neue Perspektive bedeutet. Denn mit der Konzentration auf Informationsverarbeitung beim Lesen geht eine Ausweitung der Textgattungen in den Evaluationsverfahren einher, in denen die Textsorten des klassischen Deutschunterrichts eine vergleichsweise geringe Rolle spielen: PISA z.B. bildet „[d]ie große Bandbreite von literarischen Genres und Texten (...) nicht ab(...)“ (Artelt et al. 2001, 98). Nur 17 (von 129) Aufgaben beziehen sich auf literarische Texte, die übrigen jedoch auf „kontinuierliche“ und „nichtkontinuierliche“ Sachtexte (Artelt & Schlagmüller 2004, 178). Insbesondere die Bearbeitung nicht-kontinuierlicher Texte, die nach dem Modell der „document literacy“ (Kirsch et al. 1998, 118) aus Schrift, Tabellen, Graphiken und Bildern bestehen, ist aus der Perspektive deutscher Schultradition eine neuartige Anforderung seit der PISA-Studie 2000. Angesichts der genannten Umstände ist die Behauptung von Seiten der PISA-Studie, es könne „keine Rede davon sein, dass literarisch-narrative Texte unterrepräsentiert seien“ (Baumert et al. 2001, 24), zweifelhaft. PISA ist ein Verfahren, das den Umgang mit Sachtexten umfassend überprüft, literarische Texte jedoch nur begrenzt einbezieht. Artelt und Schlagmüller (2004, 179) zeigen in einer späteren Analyse der deutschen Stichprobe in PISA 2000, dass literarisches Lesen die geringste Korrelation zu den anderen Kompetenzen innerhalb der „Subskalen zur Lesekompetenz“ aufweist, und folgern, „dass der kompetente Umgang mit

⁸¹ „Young Adult Literacy Survey“ von 1985 und „National Adult Literacy Survey“ von 1992, durchgeführt vom Educational Testing Service (ETS) im Auftrag des US-Department of Education.

literarischen Texten als ein separater Teilaspekt der Lesekompetenz verstanden werden sollte“.⁸²

Die Form der Aufgabengestaltung und die Textauswahl, die sich an der angelsächsischen Evaluationspraxis orientiert, ist also ein Novum für die hiesigen Schulen. Sie spiegeln ein grundsätzlich neues wissenschaftliches und gesellschaftliches Modell des Lesens wieder, das insbesondere mittels der normativen Kraft von Schulevaluationen und Vergleichsarbeiten implementiert wird. Mit der Konzentration auf Informationsentnahme aus nicht nur rein schriftlichen Texten wird Lesen als funktionale Fähigkeit definiert, wie etwa als „Nutzung gedruckter und geschriebener Information, um eine gesellschaftliche Funktion zu erfüllen, eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und Potential zu entwickeln“⁸³ (Kirsch et al. 1998, 106). Lesekompetenz wird als „basale[s] Kulturwerkzeug(...)“, „fächerübergreifende Schlüsselqualifikation“ oder „kulturelle(...) Basiskompetenz(...)“ (Baumert et al. 2001, 20f.) gefasst. Dies entspricht der US-amerikanischen „Literacy“-Tradition, in der über Schulzusammenhänge hinaus gesellschaftlich nützliche und wirtschaftlich nutzbare Fähigkeiten evaluiert werden sollen.

Wie eingangs erwähnt, bietet das psychometrische Vorgehen für einen Bereich wie die Hörgeschädigtenpädagogik die Möglichkeit, jenseits der tradierten Diskussion über Sprachen und Methoden zu Aussagen über die Lesekompetenz von SchülerInnen zu gelangen. Denn dem Modell des Lesens als Sprachtätigkeit ist zugleich die Frage nach dem linguistischen Status dieser Tätigkeit implizit: Die fachhistorisch dominierende Perspektive (Osburg 1997, 13ff.) betrachtet Schriftsprache als „sekundär (...) und abhängig von der gesprochenen Sprache“ (Osburg 1997, 14). Von der „Abhängigkeitstheorie“ (Glück 1987, 57) ausgehend liegt es nahe, die Perspektive des Lesens als Sprachtätigkeit aufzunehmen und Lesen als „eine (...) von der gesprochenen Sprache abgeleitete Form sprachlichen Handelns“ (Lewandowski 1994, 653f.) zu interpretieren. Die eindimensionale Abhängigkeit der Schrift- von der Lautsprache lässt sich jedoch nicht belegen, es zeigen sich vielmehr vielschichtige Beziehungen zwischen Schrift- und Lautsprache in der Verarbeitung, dem Erwerb und der historischen Entwicklung der Schrift (Hennies 2004, 15ff.). Eine kognitionspsychologische

⁸² Die deutsche Stichprobe in PISA 2000 erreicht im literarischen Lesen in der für die breite Diskussion entscheidenden Länderrangliste keine bessere Position. Die deutschen SchülerInnen zeigen im literarischen Lesen keine signifikant unterschiedlichen Leistungen im Vergleich zur zusammengefassten Skala ihrer Lesekompetenz und schneiden in den Aufgaben zu literarischen Texten sogar schlechter ab als bei den Aufgaben zu nicht-literarischen Textsorten (Artelt & Schlagmüller 2004, 180f.). Es bleibt zu hinterfragen, ob die Art der Evaluation bei literarischen Texten nicht eher von einer Perspektive der „document literacy“ geprägt ist und damit die Form der Überprüfung des literarischen Verständnisses für die hiesigen Bildungseinrichtungen ähnlich fremd ist wie das Konzept der „document literacy“ selbst.

⁸³ „Using printed and written information to function in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential“.

Forschungsperspektive kann einen Weg bieten, zunächst über die Qualität der Lesekompetenz Hörgeschädigter Aussagen zu treffen, um dann darauf aufbauend über die Art ihres sprachlichen Handelns zu reflektieren.

3.3 Mentale Modelle des Leseprozesses

Beim Lesen spielen drei Faktoren eine Rolle: „Text, Leser und Kontext bzw. Situation“ (Schiefele 1996, 99). Für die Analyse hat es sich insbesondere als sinnvoll erwiesen, eher textgeleitete („bottom up“) und eher leser- bzw. wissensgeleitete Prozesse („top down“) zu unterscheiden. Sie interagieren im Leseprozess (Richter & Christmann 2002, 27), der außerdem von Kontextfaktoren, z.B. von Lernmotivation und Interesse (Schiefele 1996, 49ff.) oder von der realen Lesesituation beeinflusst wird.

Textgeleitete Prozesse werden von hierarchischen Modellen beschrieben und in interagierende Teilprozesse (Richter & Christmann 2002, 27) auf Wort-, Satz- und Textebene gegliedert (Christmann & Groeben 1999, 148). Wissensgeleitete Prozesse werden von metakognitiven Fähigkeiten (Christmann & Groeben 1999, 199), Vorwissen und angelegten Schemata (Neisser 1979) und der Fähigkeit zur Inferenzbildung (Christmann & Groeben 1999, 160) initiiert und wirken steuernd innerhalb des Leseprozesses.

Als zentrale Grundlage der Lesekompetenzmessung in PISA und IGLU wird auf das „mentale(..) Modell(...)“ (Artelt et al. 2001, 72) bzw. den „kognitionspsychologischen Forschungsansatz“ (Bos et al. 2003, 73) von van Dijk und Kintsch (1983) verwiesen. Dieses „Situationsmodell“ stellt laut Christmann und Groeben (1999, 171) „[d]ie elaborierteste Modellierung des Textverarbeitungsprozesses im Rahmen der mentalen Modelltheorie (...) dar“ und habe „den Status eines Metarahmens für die Theoriebildung und Forschung im Bereich des Textverstehens“. Es beruht auf dem Propositionsmodell (Kintsch 1974) sowie auf dem Modell der zyklischen Verarbeitung (Kintsch & van Dijk 1978). Während beide Ansätze noch als „[t]extorientierte Modellierung“ verstanden werden können (Christmann & Groeben 1999, 163ff.), führen mentale Modelle wie das Situationsmodell die textgeleiteten und die wissensgeleiteten Faktoren des Leseprozesses in einem Modell zusammen (Christmann & Groeben 1999, 170ff.).

Damit haben mentale Modelle die Eigenschaft, dass „Texte (...) auf zwei Ebenen repräsentiert“ werden (Christmann & Groeben 1999, 170).⁸⁴ Als Grundlage des Prozesses

⁸⁴ Als eine dritte Ebene des Modells kann die „eher ‘oberflächliche’ Repräsentation der Wörter und Texte“ (Bos et al. 2003, 74) gesehen werden, die unterhalb der propositionalen Textbasis und somit eigentlich außerhalb des Modells angesiedelt ist (van Dijk & Kintsch 1983, 27).

dient die propositionale Textrepräsentation. Der Text wird während des Lesevorgangs in semantische Einheiten, den Propositionen in Form von Prädikat-Argument-Strukturen, untergliedert (Grabowski 1991, 29ff.). Diese werden durch Prozesse wie „Auslassung“, „Generalisierung“ und „Konstruktion“ in Makropropositionen überführt (Voss et al. 2005, 13f.) und ihre Kohärenz etabliert (van Dijk & Kintsch 1983, 42).

Auf der zweiten, höheren Ebene wird der „im Text beschriebene(...) Sachverhalt anschaulich und konkret“ (Christmann & Groeben 1999, 170) erschlossen, wobei kognitive Schemata, Inferenzbildungen und Makropropositionen zur Schaffung einer globalen und kohärenten Textrepräsentation genutzt werden sowie metakognitives Strategiewissen und Kontextfaktoren Einfluss finden (van Dijk & Kintsch 1983, 46ff.).

Die Prozesse der ersten Ebene können als eher textbasiert und die Prozesse der zweiten Ebene als eher wissensbasiert gedeutet werden, die beide im Zuge des Textverstehens ineinander greifen. Das Modell hat den Vorteil, viele der für das Lesen wichtigen Aspekte zu integrieren, jedoch den Nachteil, wegen seines „großen Allgemeinheitsgrades einer direkten empirischen Überprüfung nicht zugänglich“ (Christmann & Groeben 1999, 171) zu sein.

Schnotz und Dutke (2004, 73ff.) führen anhand von Beispielaufgaben aus PISA 2000 aus, dass zur Konstruktion des Textverständnisses eine „mentale Repräsentation der Textoberfläche“, d.h. von Struktur und Aufbau, „des propositionalen semantischen Gehalts“, „des Textgegenstands“, „der Kommunikationsabsicht des Textautors“ und „des Textgenres“ erfolgt. Sie schlagen ein Modell vor, das die Verarbeitung von schriftlichen Textanteilen einerseits und von Bildern und Diagrammen andererseits integriert, indem letztere von einem mentalen Modell konstruiert und mit der propositionalen Repräsentation der schriftlichen Textanteile in Beziehung gesetzt werden (Schnotz & Dutke 2004, 76ff.).

Zusammenfassend sind mentale Modelle aufgrund ihrer umfassenden Perspektive auf den Leseprozess einerseits und ihrer Rolle als theoretischer Metarahmen in der Leseforschung andererseits gut geeignet, um als Vorlage für die Gestaltung von Evaluationsverfahren zu dienen. Im Zuge der Modellierung solcher Verfahren werden durch Schwerpunktsetzungen grundlegende Entscheidungen über die angenommenen Verarbeitungsstrukturen getroffen, die nicht nur als Konkretisierungen des bestehenden Modells, sondern auch als eigene Modelle angesehen werden können.

3.4 Lese-Evaluationsmodelle

Ausgehend von der unter 3.3 beschriebenen Modellvorstellung wird in den adaptierten Studien ein vereinfachtes Lese-Evaluationsmodell genutzt. Zunächst differenzieren Verfahren wie IALS, PISA und IGLU die Textsorten, auf die sich die Evaluationen beziehen:

IALS unterscheidet „prose literacy“, d.h. kontinuierliche Sachtexte, „document literacy“, d.h. Dokumente, die aus schriftlichen und nicht-schriftlichen Informationen bestehen und „quantitative literacy“, d.h. Aufgaben, die mathematische Operationen verlangen (Kirsch et al 1998).

PISA untersucht die Bereiche „[m]athematische“ und „[n]aturwissenschaftliche Grundbildung“ (Baumert et al. 2001, 23) sowie „Lesekompetenz“, die sich auf „kontinuierliche“, „nichtkontinuierliche“ und „literarische Texte“ bezieht (Artelt & Schlagmüller 2004, 178).

IGLU heißt im internationalen Kontext PIRLS⁸⁵ und untersucht als internationale Vergleichsstudie nur die Lesekompetenz, die auf zwei Textsorten bezogen wird: „literarischer Text“ und „Informationstext“ (Bos et al. 2003, 90f.). Es gibt jedoch eine deutschlandspezifische Erweiterung mit Untersuchungen zu „Mathematik, Naturwissenschaften, Rechtschreiben und Aufsatz“ (Lankes et al. 2003, 7).

In der vorliegenden Arbeit wird der Bereich der „quantitative literacy“ bzw. der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung nicht berücksichtigt, sondern nachvollzogen, wie sich die Beschreibungsmodelle des Lesens in rein oder teilweise schriftlichen Texten über die verschiedenen Studien entwickeln und auf welches wissenschaftliche Rahmenmodell sie zurückzuführen sind. In der theoretischen Modellierung wird die Lesekompetenz in verschiedene Teilkompetenzen untergliedert, die die Subskalen zu der übergeordneten Lesekompetenzskala darstellen. Diese Modellierung ist bereits bei der IALS-Vorläuferstudie YALS für den Bereich der „prose literacy“ ausgeführt (Kirsch et al. 1998, 109) und von PISA und IGLU adaptiert worden: Bei YALS wird die „prose literacy“ in drei Teilbereiche unterschieden: „Finden von Informationen“, ⁸⁶ „Erstellen und Interpretieren von Texten“⁸⁷ und „Generieren des Themas“.⁸⁸ Die drei Teilbereiche dienen als Subskalen der Lesekompetenz und bilden die verschiedenen Stufen des mentalen Modells nach. Die Aufgaben zum „Finden von Informationen“ können als Überprüfung des textbasierten

⁸⁵ „Progress in International Reading Literacy Study“.

⁸⁶ „Matching literal and corresponding information“, auch: „matching information in a question or directive with literal or corresponding (synonymous) information in a piece of text“ (Kirsch et al. 1998, 109).

⁸⁷ „Producing and interpreting text“

⁸⁸ „Generating theme“

Prozesses der Lesekompetenz, also der propositionalen Textbasis und lokaler Kohärenzbildungen, gesehen werden. Die Aufgaben zum „Interpretieren“ und „Generieren eines Themas“ beziehen sich auf wissensbasierte Prozesse und erfassen die Inferenzbildung, die Bildung einer Makrostruktur und einer globalen Textrepräsentation.

PISA organisiert das theoretische Lesekompetenzmodell nach einer ähnlichen Struktur, unterscheidet aber fünf Teilbereiche (Artelt et al. 2001, 82ff.): „Informationen ermitteln“, „Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln“, „Eine textbezogene Interpretation entwickeln“, „Über den Inhalt des Textes reflektieren“ und „Über die Form des Textes reflektieren“. Die ersten drei Bereiche gelten als textbasiert, während die letzten beiden Bereiche unter Nutzung externen Wissens bearbeitet werden. Im praktischen Evaluationsmodell werden diese fünf Bereiche auf drei Subskalen reduziert: Die beiden Teilbereiche „Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln“ und „Eine textbezogene Interpretation entwickeln“ werden als Subskala „Textbezogenes Interpretieren“ zusammengefasst und die beiden Teilbereiche „Über den Inhalt des Textes reflektieren“ und „Über die Form des Textes reflektieren“ stellen die Subskala „Reflektieren und Bewerten“ dar.

Abb. 14 zeigt die Modelle der beiden Studien im Vergleich: Mit der Subskala „Informationen ermitteln“ in PISA ist ähnlich wie bei YALS ein Evaluationsbereich vertreten, der eindeutig auf der untersten Ebene des Textverstehens angesiedelt ist, sowie zwei Bereiche, die höhere Strukturmerkmale erfassen.

YALS „prose literacy“	PISA (Theorie)	PISA (Praxis)
Finden von Informationen	Informationen ermitteln	Informationen ermitteln
Erstellen und Interpretieren von Texten	Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln	Textbezogenes Interpretieren
	Eine textbezogene Interpretation entwickeln	
Generieren des Themas	Über den Inhalt des Textes reflektieren	Reflektieren und Bewerten
	Über die Form des Textes reflektieren	

Abb. 14: Lesekompetenzmodell der YALS-Studie und der PISA-Studie

Das Evaluationsmodell und die daraus folgenden Subskalen der Lesekompetenz der IGLU-Studie sind in Abb. 15 zu sehen. Auch hier werden klar text- von wissensbasierten Prozessen getrennt, so dass in der Analyse beide Bereiche als Subskalen fungieren können (Bos et. al 2003, 75ff.).

IGLU (Theorie/Praxis)	IGLU (Theorie)	IGLU (Praxis)
Textimmanente Verstehensleistung	Unabhängige Einzelinformationen nutzen	Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen
	Beziehungen zwischen Textteilen und -abschnitten herstellen	Einfache Schlussfolgerungen ziehen
Wissensbasierte Verstehensleistung	Über Inhalte reflektieren	Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen; Interpretieren des Gelesenen
	Über Strukturen reflektieren	Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache

Abb. 15: Lesekompetenzmodell der IGLU-Studie

Für die Normierung der Aufgaben bilden alle bisher beschriebenen Studien (YALS, IALS, PISA und IGLU) eine metrische Schwierigkeitsskala, auf der die einzelnen Aufgaben einem Punktwert zugeordnet werden. Während für PISA diese Skalierung mit einer zufälligen Teilstichprobe ermittelt worden ist (Baumert et al. 2001, 51), wird bei IGLU die gesamte Stichprobe an der Kalibrierung der Aufgaben beteiligt, nach teilnehmenden Ländern gleichmäßig gewichtet (Martin et al. 2003, 160). Auf der Skalierung aufbauend werden bei IALS, PISA und IGLU fünf „Kompetenzstufen“ etabliert (Shillington 1998, 194; Artelt et al. 2001, 89; Bos et al. 2003, 88ff.). Sie haben zunächst nur den statistischen Aussagewert einer Schwierigkeitsstufe, werden aber mit einer inhaltlichen Bestimmung gefüllt: So verläuft bei IGLU die Kompetenzstufe I von 375 bis 450 Punkten und wird mit der Kompetenz „Gesuchte Wörter in einem Text erkennen“ gleichgesetzt. In der Modellierung von PISA und IGLU ergibt sich deshalb ein Raster, in dem jede Aufgabe einerseits einer Subskala (Teilkompetenz des Lesens) zugeordnet wird, andererseits einer inhaltlich gefassten, aber statistisch gefundenen Kompetenzstufe. Für IGLU ist diese Struktur in Abb. 16 als Raster dargelegt und mit Beispielaufgaben gefüllt, zu denen sowohl der Punktwert als auch die Subskala veröffentlicht worden sind und der dahinter liegende Entscheidungsprozess erläutert wird⁸⁹ (Bos et al. 2003, 90f.; Gonzalez & Kennedy 2001). Die Struktur von PISA ist in ähnlicher Form darstellbar, nur mit anderen Subskalen und einer anderen Einteilung der Kompetenzstufen.

⁸⁹ Diese Angaben müssen aus verschiedenen Quellen zusammengetragen werden und sind nur für acht Beispielfragen vollständig zu finden. Für den in der vorliegenden Arbeit gewählten Text „Mäuse auf dem Kopf“ sind die Zuordnung zu den Kompetenzstufen nicht veröffentlicht worden, weshalb in der eigenen Analyse von den Subskalen und den Lösungswahrscheinlichkeiten der Aufgaben ausgegangen wird.

Subskalen des Lesens (Kompetenzbereiche)			Textimmanente Verstehensleistung		Wissensbasierte Verstehensleistung	
			Erkennen & Wiedergabe explizit angegebener Informationen	Einfache Schlussfolgerungen ziehen	Begründete komplexe Schlussfolgerungen ziehen; Interpretieren	Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache
Skalenwert, Kompetenzstufe und inhaltliche Beschreibung						
375–450	I	„Gesuchte Wörter in einem Text erkennen“	435 <i>Papageientaucher 3</i> (R011N03M)		440 <i>Hase 6</i> (R011H06M)	
451–525	II	„Angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen“				
526–600	III	„Implizit im Text enthaltene Sachverhalte aufgrund des Kontextes erschließen“	531 <i>Papageientaucher 2</i> (R011N02M)		561 <i>Hase 10</i> (R011H10C)	
> 600	IV	„Mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen“				

Abb. 16: Aufgabenstruktur der IGLU-Studie

Aus dieser Struktur ergibt sich eine gewisse Konkurrenz der beiden Beschreibungsebenen, da die als Kompetenzstufen gefassten Schwierigkeitsintervalle und die Subskalen, also die Kompetenzbereiche des Lesens, mit ähnlichen Begriffen beschrieben werden. Eine Aufgabe wie „Papageientaucher 3“, die zur Subskala „Erkennen & Wiedergabe explizit angegebener Informationen“ und zur Kompetenzstufe I („Gesuchte Wörter in einem Text erkennen“) gehört, ist in ihrer theoretischen Modellierung evident. Genauso verhält es sich mit einer Aufgabe wie „Hase 10“,⁹⁰ die der Subskala „Begründete komplexe Schlussfolgerungen

⁹⁰ Das lässt sich auch an den Fragen und ihrer inhaltlichen Beschreibung sehen (alle Textbeispiele aus Bos et al. 2003, 86f.): In „Papageientaucher 3“ muss eine Information in dem Text gefunden werden (Frage: „Weshalb kommen die Papageientaucher zu Insel?“ – Textstelle: „(...) kehren sie zurück (...), um Eier zu legen (...)“), weshalb die obige Zuordnung zur einfachsten Kompetenzstufe und der entsprechenden Subskala überzeugend ist. In „Hase 10“ (Frage: „Beschreibe, wie sich der Löwe und der Hase unterscheiden und an welchem Verhalten sich dieses jeweils zeigt?“ Antwort in etwa: Hase ist ängstlich, weil er wegläuft, und Löwe mutig, weil er das nicht tut) ist die interpretatorische Leistung deutlich und die Beschreibung, es müsse „das Verhalten der Akteure

ziehen; Interpretieren“ und der Kompetenzstufe III („Implizit im Text enthaltene Sachverhalte“) zugeordnet wird. Anders sieht es bei Aufgabe „Hase 6“, die der Kompetenzstufe I („Gesuchte Wörter in einem Text erkennen“) und der Subskala „Begründete komplexe Schlussfolgerungen ziehen; Interpretieren“ zugewiesen ist. Es ist unklar, wie eine Aufgabe zwei so unterschiedliche Teilaspekte des Lesens evaluieren kann.⁹¹ Ähnlich gelagert ist die Zuordnung von „Papageientaucher 2“ zur Subskala „Erkennen & Wiedergabe explizit angegebener Informationen“ und der Kompetenzstufe III („Implizit im Text enthaltene Sachverhalte“). Auch diese beiden Bereiche können eigentlich nicht in einer Frage miteinander kombiniert werden.⁹²

Soweit es sich also aus den wenigen veröffentlichten Beispielaufgaben⁹³ entnehmen lässt, gibt es einen Widerspruch zwischen inhaltlicher Beschreibung der Kompetenzstufen und den Subskalen des Lesens. Er kann nur dadurch aufgehoben werden, dass eine der beiden Beschreibungen als dominierend erachtet wird. Voss et al. (2005, 27ff.) führen eine Überprüfung des IGLU-Rahmenmodells mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse durch und bevorzugen ein Erklärungsmodell, bei dem die Textgattungen im Mittelpunkt stehen und von den Subskalen nur „Prüfen & Bewerten bei literarischen Texten“ einen hohen Erklärungswert hat. Wenn man die Textsorten unbeachtet lässt, ist ein Modell, das nur zwischen textimmanenten und wissensbasierten Aufgaben unterscheidet, zutreffender als eine Unterscheidung in die vier Subskalen bzw. Teilprozesse des Lesens (Voss et al. 2005, 31). Dass die Teilprozesse des Lesens relativ wenig zur Aussagekraft des Gesamtmodells

erschlossen werden“ (Bos et al. 2003, 89), zutreffend. Dies wiederum passt zur Kompetenzstufe III und der wissensbasierten Subskala.

⁹¹ In der Aufgabe „Hase 6“ muss von einer direkten Rede auf ihren Sprecher geschlossen werden (Frage: „Wie fühlte sich der Hase (...)?“ Textstelle: „’Was war ich bloß für ein *dummer* Hase“ [Herv. i. Org.]). Zu der Aufgabe wird erläutert: Es „gelingt die Lösung, wenn man die emotionale Situation nachvollziehen kann und entsprechend das im Text hervorgehobene Wort ‚dumm‘ erkennt“ (Bos et al. 2003, 89). Dass für die Beantwortung dieser Frage tatsächlich eine empathische Interpretation notwendig ist, kann jedoch so nicht vorausgesetzt werden. Den SchülerInnen genügt im Zweifelsfall das Finden des unterstrichenen Wortes, also eine textimmanente Verstehensleistung.

⁹² In „Papageientaucher 2“ muss eine Information aus dem Text entnommen werden, die eigentlich nicht als „implizit im Text enthalten“ betrachtet werden kann, sondern recht explizit ist (Frage: „Wo verbringen die Papageientaucher den Winter?“ – Textstelle: „Sie kommen gerade von hoher See zurück, wo sie den Winter verbracht haben“ oder „(...) wie sie sich aufmachen, um den Winter auf See zu verbringen“), so dass die Einschätzung, es müsse „aus zwei Textstellen generalisierend geschlossen werden, wo die Vögel den Winter verbringen“ (Bos et al. 2003, 89), die Strategien von SchülerInnen in diesem Fall wohl nicht zutreffend beschreibt, sondern auch hier das Finden einer Textstelle zur Antwort genügt.

⁹³ Aufgrund der acht veröffentlichten Beispielaufgaben kann über die Gewichtung beider Beschreibungsebenen nicht genauer entschieden werden. Dies gilt insbesondere, da eine der Aufgaben, „Papageientaucher 10“ (R011N10M) in der deutschen Erläuterung dem Punktwert „606“ und somit der Kompetenzstufe IV „Mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen“ sowie der Subskala „Textimmanente Verstehensleistung“ zugeordnet wird (Bos et al. 2003, 90), in den technischen Erläuterungen der Gesamtstudie jedoch dem Leseprozess „Interpret and Integrate Ideas and Information“ (Gonzalez & Kennedy 2001). Hier liegt ein Widerspruch vor, da dieser Prozess als „Begründete komplexe Schlussfolgerungen ziehen; Interpretieren“ zur Subskala „Wissensbasierte Verstehensleistung“ gehört (Bos et al. 2003, 85), so dass eine der acht Beispielaufgaben nicht zur Analyse herangezogen werden kann.

beitragen, könnte auch auf den oben beschriebenen immanenten Widerspruch in der Aufgabengestaltung zurückzuführen sein.

Für die vorliegende Adaption der IGLU-Aufgabe werden zum Vergleich der eigenen Daten von hörgeschädigten SchülerInnen mit der hörenden IGLU-Stichprobe die Lösungswahrscheinlichkeiten der einzelnen Aufgaben herangezogen⁹⁴ und dann in einer differenzierten qualitativen Analyse auf die Modellierung der Aufgaben nach den Subskalen, den darin enthaltenen Leseprozessen und den Beschreibungsebenen der mentalen Modelle eingegangen.

Die nationalen Vergleichsarbeiten überführen die zweidimensionale Struktur von PISA und IGLU in eine eindimensionale Skala, in der Aufgabenschwierigkeiten und inhaltliche Anforderungen innerhalb eines Fähigkeits- oder Kompetenzniveaus zusammengefasst werden: So geht das Projekt VERA (2005b, 5) von einem Modell aus, in dem hierarchieniedrige Verarbeitungsprozesse, wie das „Erkennen von Einzelinformationen“, das Verstehen lokal beschränkter „Textstellen“ und das Ziehen „[e]infacher Schlussfolgerungen“, zum „Fähigkeitsniveau 1“ der „[e]lementare[n] Fähigkeiten“ zusammengefasst werden, während das „Fähigkeitsniveau 2“ die Bildung von Kohäsionsprozessen beschreibt und das „Fähigkeitsniveau 3“ wissensbasierte Prozesse in der Aneignung des Textgegenstands evaluiert (Abb. 17).

VERA (Theorie)	VERA (Praxis)
Erkennen von Einzelinformationen	Fähigkeitsniveau 1: Elementare Fähigkeiten: Gewinnung von Einzelinformationen
Textstellen verstehen (ohne Kontext)	
Einfache Schlussfolgerungen ziehen	
Einfache Informationen verknüpfen	Fähigkeitsniveau 2: Erweiterte Fähigkeiten: Verknüpfung mehrerer Informationen
Textstellen kontextbezogen verstehen	
Beurteilung von Texten (inhaltlich, persönlich)	
Komplexe und verteilte Informationen verknüpfen	Fähigkeitsniveau 3: Fortgeschrittene Fähigkeiten: Komplexere Schlussfolgerungen ziehen
Komplexe Schlussfolgerungen darstellen	
Beurteilung von Texten (auch formal)	

Abb. 17: Lesekompetenzmodell der VERA-Deutscharbeit 2005

In ähnlicher Form geht das ISB (2004a, 2) bei der Orientierungsarbeit für die zweite Klasse vor, die in Kap. 8 der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang der bilingualen Klasse

⁹⁴ Die Wahl für das Beschreibungsmodell in PISA und IGLU erfolgt primär aufgrund von statistischen Erwägungen: Verwendet wird das statistische Modell der „Item Response Theory“ (Kunter et al. 2002, 27ff.), dem die Annahme der lokalen stochastischen Unabhängigkeit zugrunde liegt, wonach die Ergebnisse innerhalb einer Teilaufgabe nicht von den Ergebnissen innerhalb der anderen Teilaufgaben abhängt (Schnell et al. 1995, 191). Wegen dieses Modells müssen nicht alle SchülerInnen mit allen Aufgaben evaluiert werden und können dennoch einem Zahlenwert zugeordnet werden (Jablonka 2006, 171). Studien mit vollständigen Stichproben zu allen Aufgaben können hingegen auch durch die Lösungswahrscheinlichkeit beschrieben werden.

berücksichtigt wird. Dazu werden die vier Subskalen der IGLU-Studie explizit als Ausgangspunkt genommen, jedoch zu vier Kompetenzniveaus umgewertet. In einer weiteren modellhaften Vereinfachung werden die drei schwierigeren Kompetenzniveaus zu einer Evaluationskategorie zusammengefasst (Abb. 18). Damit stimmt dieses Modell weder mit dem der IGLU-Studie überein noch bildet es die unter 3.3 beschriebenen grundlegenden mentalen Modelle ab. Die beiden Ebenen in ISB (2004a, 2) unterteilen sich nämlich nicht in text- und wissensbasierte Prozesse, sondern die erste Ebene beschreibt nur den hierarchieniedrigsten Prozess des Lesens, während alle hierarchiehöheren text- und wissensbasierten Prozesse auf der zweiten Ebene angesiedelt sind.

OE (Theorie)	OE (Praxis)
Kompetenzniveau 1: Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen	Ebene I: Entnahme expliziter Information
Kompetenzniveau 2: Einfache Schlussfolgerungen ziehen	Ebene II: Schlussfolgerungen aus dem Text ziehen
Kompetenzniveau 3: Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen / Interpretieren des Gelesenen	
Kompetenzniveau 4: Prüfen und Bewerten von Sprache, Inhalt und Textelementen (Metaebene)	

Abb. 18: Lesekompetenzmodell der Orientierungsarbeit (OE) 2003/04

Die Modelle haben bereits Eingang in die Bildungsstandards gefunden, etwa für das Fach Deutsch am Ende der vierten Klasse (KMK 2004, 17): Dort werden drei Anforderungsbereiche für das Bearbeiten von Beispielaufgaben genannt und zwar „Wiedergeben“, „Zusammenhänge herstellen“ und „Reflektieren und beurteilen“. Auch wenn darauf verwiesen wird, dass „Anforderungsbereiche (...) nicht aus empirisch validierten Testverfahren, sondern aus der beruflichen Erfahrung von Lehrkräften und einschlägigen Aufgabenformaten“ resultierten (KMK 2004, 17), so sind sie stark von den Bildungsstudien zur Lesekompetenz beeinflusst.

In der Erfassung der Lesekompetenz zeigt sich eine Tradition von Testmodellen, die sich auf ähnliche Grundlagen stützen, in der konkreten Modellierung jedoch den jeweiligen evaluationspraktischen Erwägungen folgen. Die Ähnlichkeiten zwischen den Modellen sind in der Kategorie des Findens einfacher bzw. eindeutiger Informationen am größten, die in allen Modellen als Überprüfung des semantischen propositionalen Gehalts des Textverständnisses verstanden werden kann. Alle Modelle fassen höher anzusiedelnde Aspekte des Verarbeitungsprozesses, indem sie Kohäsionsbildung, Inferenzbildungen und die Etablierung einer Makrostruktur abbilden. Aufgrund der deutlichen Unterschiede in den

Teilkompetenzen der aufgeführten Studien ist nur bedingt ein gemeinsames Verständnis von Lesekompetenz zu erkennen. Die Verschiedenartigkeit der Konzeptionen innerhalb der internationalen Studien und Vergleichsarbeiten führt vermutlich zu Unterschieden in der Aufgabenstellung, die nicht ohne Einfluss auf die Ergebnisse bleiben können, was bei einem Vergleich verschiedener Studien zur Lesekompetenz berücksichtigt werden muss.

3.5 Bildungsstandards

Ausgehend vom „Konstanzer Beschluss“ der KMK von 1997 hat sich Deutschland an internationalen Studien zum Erfolg seines Bildungssystems, wie an PISA in 2000 und an IGLU in 2001 beteiligt. Deren Ergebnisse werden als Beleg dafür gewertet, „dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt“ (KMK 2005a, 5). Während Bildungsinhalte bisher insbesondere über die Lehrpläne und Curricula vorgegeben werden, distanziert sich die KMK (2005a, 5) von der „Inputsteuerung“ und forciert eine „outcome-Orientierung“ (KMK 2005a, 6), die über die Entwicklung von Bildungszielen bzw. -standards und die regelmäßige empirische Überprüfung des Bildungssystems implementiert werden soll. Gestützt wird diese Entwicklung durch den ersten deutschen Bildungsreport (Avenarius et al. 2003a, 109), der anregt, „Schulen mehr Gestaltungsfreiraum – z. B. auch in der Entwicklung von schulbezogenen Lehrplänen – zuzubilligen“, dafür müsse aber „die Steuerung durch Bildungsstandards intensiviert werden“. Die parallele Struktur von Curricula und Bildungsstandards führt zur Konkurrenz, wenn sich die Definition des „Inputs“ und des „Outputs“ in irgendeiner Form widersprechen. Die empirische Überprüfung von Bildungsstandards ist nämlich essentieller Bestandteil deren Konzeption, wie Klieme et al. (2007, 24) in der Expertise zur Entwicklung der Bildungsstandards ausführen. Aufgrund der empirischen Überprüfung der „Output“-Seite haben Bildungsstandards faktisch eine größere Bedeutung als Lehrpläne, d.h. der „Input“ wird sich zwangsläufig an dem gemessenen „Output“ orientieren. Folglich ist geplant, „[d]ie Kompatibilität der Lehrpläne mit den Bildungsstandards (...) je landesspezifisch zu prüfen“ (KMK 2005a, 18f.), was auf eine Angleichung der Lehrpläne an die Bildungsstandards hinausläuft.

Klieme et al. (2007, 27) unterscheiden drei Arten der Standards: Ein „Mindeststandard“, „unter die kein Lernender zurückfallen soll“, ein „Regelstandard“, der „eine mittlere Niveaustufe, die im Durchschnitt erreicht werden soll“, beschreibt und ein „Maximalstandard“, der „ein Ideal“ darstellt. Die KMK hat sich vorerst für Regelstandards

und nicht für Mindeststandards entschieden (Klieme et al. 2007, 138). Für die vorliegende Arbeit sind die Bildungsstandards für das Fach Deutsch am Ende der vierten Klasse von Interesse. Darin werden von der KMK (2004, 11f.) für den Bereich „Texte erschließen“ eine Reihe von Kompetenzen genannt, die die Bandbreite von minimalen Anforderungen („gezielt einzelne Informationen suchen“) bis hin zu idealen Bildungszielen abdecken („bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen“). Es wird aber nicht gewichtet, welche Kompetenzen mindestens erreicht werden sollten. Dies ist aus Sicht der eigenen Untersuchung nicht unproblematisch: In der Beurteilung der Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen ist die Frage, ob sie ein Minimalkriterium erreichen, entscheidend, weil nur eine Minderheit dieser SchülerInnen erfahrungsgemäß den Regelanforderungen genügen kann. Empirische Verfahren wie Vergleichsarbeiten definieren notwendigerweise eine Untergrenze, unterhalb derer Kompetenzen nicht mehr nachweisbar sind. Damit fällt die Definition der Mindeststandards vorerst in die Verantwortung derjenigen wissenschaftlichen Institutionen, die die empirischen Erhebungsverfahren entwickeln. Wenn also in den unten aufbereiteten Untersuchungen ein Mindeststandard angenommen wird, dann orientiert er sich an den Vorgaben der empirischen Verfahren.

Die Situation von SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt wird in den Bildungsstandards nicht eigens berücksichtigt. Die KMK (2005a, 18) erläutert „für Kinder mit Migrationshintergrund“ und „mit Lernschwierigkeiten“: „Spezielle Förderhinweise (...) werden in den jetzt vorgelegten Bildungsstandards nicht ausgewiesen, da diese Kompetenzen festlegen, über die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn verfügen sollen, sie beschreiben somit nicht den Unterricht, also gleichsam den Weg, auf dem sie erworben werden.“

Bildungsstandards ändern die Situation der SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt grundlegend, da ihre Ergebnisse in den entsprechenden Leistungsüberprüfungen nur in Hinblick auf die Normerfüllung gewertet werden. Bisher ist die Zielgleichheit ihres Unterrichts über eine Orientierung an den allgemeinen Lehrplänen angestrebt worden. Die Schulen haben über eine größere Gestaltungsfreiheit verfügt, die Leistungen von hörgeschädigten SchülerInnen als ein Äquivalent zu denen hörender SchülerInnen zu werten, auch wenn sie keine identischen Kompetenzen erreichen, aber unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen eine Annäherung an die allgemeinen Bildungsziele zu erkennen ist. In Zukunft werden diese Möglichkeiten der Hörgeschädigtenschulen eingeschränkt sein. Der angedachte „Gestaltungsfreiraum“ (Avenarius et al. 2003, 109) kann

eher von Schulen mit einer leistungsstarken Klientel genutzt werden. Schulen mit einer leistungsschwachen Klientel hingegen dürften von den gemeinsamen Bildungszielen so stark unter Druck gesetzt werden, dass dieser Freiraum eher begrenzt erscheint. Die Anforderungen der Schulabschlüsse sollen nämlich mit denen der Bildungsstandards gekoppelt werden. So ist es Aufgabe des von der KMK eingerichteten IQB,⁹⁵ Bildungsstandards in zentrale Aufgaben für Abschlüsse zu überführen (Köller 2005, 32). SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt werden in Zukunft vermutlich dieselben Abschlussprüfungen wie SchülerInnen in Regelschulen bearbeiten. Einzige Modifizierung ist dann der von den einzelnen Bundesländern ermöglichte Nachteilsausgleich.

Gemeinsame Bildungsziele und empirische Überprüfungen könnten den Hörgeschädigtenschulen einen realen Bezugsrahmen für ihre Bildungsplanung geben. Wenn aber die Voraussetzungen der SchülerInnen überhaupt nicht in dem Prozess der Qualitätsüberprüfung berücksichtigt werden, besteht die Gefahr, dass sich der positive Effekt an den Schulen nicht entfalten kann. Bestehende Unterschiede innerhalb der Gruppe der hörgeschädigten SchülerInnen, die für hörgeschädigtenpädagogische Planung ausschlaggebend sind, werden so ggf. mit den an den Bildungsstandards orientierten Evaluationsinstrumenten gar nicht erfasst, weil diese zu weitmaschig konstruiert sind. In einem solchen Falle würden die Ergebnisse der Bildungsevaluation den einzelnen LehrerInnen keine Förderhinweise bieten. Zudem besteht die Gefahr, dass Bildungsstandards eine übermäßige Bedeutung gewinnen, wenn alle Abschlüsse von ihnen abhängen und die sonderpädagogischen Kompetenzen innerhalb eines solchen Prozesses zu einem Mittel der Input-Steuerung degradiert werden. Die Tendenz zeigt sich bereits, wenn die KMK (2005a, 18) Bildungsstandards sogar als ein mögliches diagnostisches Instrument andenkt, das „eine Chance zur Auslösung von Förderung“ böte und zu „eine[r] gezielte[n] Förderung im Hinblick auf die Erreichung der Standards“ führen könnte.

Wie eingangs erwähnt, ist eine Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Anforderungen von Bildungsstandards und -evaluationsmethoden für die Hörgeschädigtenschulen im Interesse ihrer SchülerInnen unumgänglich. Eine Abkoppelung vom Prozess der Standardisierung und Qualitätsüberprüfung kann der Hörgeschädigtenpädagogik nicht nützen. Die Diskussion darüber muss trotz der skizzierten Problematik in Bezug auf die SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ geführt werden. Nur wenn sich die Hörgeschädigtenpädagogik empirischen Verfahren gegenüber öffnet, hat sie die Möglichkeit, sich den normativen Ansprüchen der Mehrheitsgesellschaft zu stellen. Sie kann dann berechnete und realistische

⁹⁵ Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin (siehe auch: <http://www.iqb.hu-berlin.de/>)

Zielvorgaben anerkennen und die notwendigen Abgrenzungen in Hinblick auf die eigene Klientel begründen.

3.6 Zusammenfassung

Lesen kann auf zwei Arten untersucht werden, indem einerseits die Prozesse des sprachlichen Handelns abgebildet oder andererseits die Informationsverarbeitung beim Lesen nach dem abgeschlossenen Lesevorgang ermittelt werden. Das kognitionspsychologische „Literacy“- bzw. Lesekompetenzmodell, das in den Bildungsstudien und Vergleichsarbeiten Anwendung findet, ist der letztgenannten Form der Erhebung zuzuordnen. Es ist aus der angelsächsischen Forschungstradition stammend über die internationalen Bildungsstudien in die hiesige Bildungsdebatte eingeführt worden. Der funktionale Lesebegriff steht damit in einer anderen Tradition als die Betrachtung des Lesens als sprachliches Handeln, die hierzulande stärker betont worden ist.

Den allgemeinen Theorierahmen für Bildungsstudien und Vergleichsarbeiten bilden die mentalen Modelle, die sich auf das „Situationsmodell“ von van Dijk und Kintsch (1983) beziehen. Danach lassen sich Leseprozesse in textgeleitete und wissensgeleitete Prozesse untergliedern, die im Aufbau einer globalen Textrepräsentation interagieren.

Die aktuellen Verfahren der Lesekompetenzmessung haben sich aus US-amerikanischen Vorstudien der 1980er und 1990er Jahre entwickelt, aus YALS und NALS (Kirsch et al. 1998), deren Konzeption von den internationalen Vergleichsstudien IALS, PISA und IGLU übernommen und weiterentwickelt worden ist. Darauf basierend sind nationale Vergleichsarbeiten wie VERA entstanden. Gemeinsam ist diesen Studien die allgemeine Orientierung an einem mentalen Modell des Lesens sowie eine Ausweitung der Textgattung über rein schriftliche Texte hinaus auf solche, die Bilder und Diagramme einbeziehen. In der konkreten Modellierung der einzelnen Studien finden sich jedoch recht deutliche Unterschiede, die jeweils beim Verständnis der Lesekompetenz berücksichtigt werden müssen.

Die KMK hat basierend auf den internationalen Vorstudien und z.T. unter Verwendung des entsprechenden Lesekompetenzmodells Bildungsstandards für das Fach Deutsch verabschiedet, die u.a. in Vergleichsarbeiten und mit zentralen Abschlussarbeiten überprüft werden sollen. Sie forciert damit bewusst einen Wechsel von der bisherigen Steuerung der Lerninhalte über Lehrpläne zu einer Vorgabe von Bildungsinhalten in Standards. Die Hörgeschädigtenschulen sind von diesem Prozess in besonderer Weise betroffen, da ihre

SchülerInnen bisher z.T. nach eigenen Lehrplänen unterrichtet und mit eigenen Abschlussarbeiten geprüft worden sind. Da die Vorgaben der Bildungsstandards in Zukunft auch für diese SchülerInnen verbindlich sein werden, ist eine Auseinandersetzung mit diesen Verfahren notwendig, um den Prozess der Bildungsevaluation im Sinne hörgeschädigter SchülerInnen mitgestalten zu können.

4 Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen

Unbestritten ist in den verfügbaren nationalen und internationalen Studien zur Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen und Erwachsener, dass Hörgeschädigte und insbesondere Gehörlose zum großen Teil bis zum Ende der Schullaufbahn keine zufriedenstellende Schriftsprachkompetenz erreichen (Schübler 1997; Gutjahr 2006; Krammer 2001; Karchmer & Mitchell 2003, 30f.). In US-amerikanischen Untersuchungen zur Lesekompetenz ist dies bereits seit den 1910er Jahren bekannt (Chamberlain & Mayberry 2000, 221ff.). Die durchschnittliche schriftsprachliche Kompetenz gehörloser SchulabgängerInnen entspricht in den meisten Untersuchungen derjenigen von hörenden GrundschülerInnen (Schübler 1997, 70; Chamberlain & Mayberry 2000, 221ff.).

Wegen des ernüchternden Befundes ist es notwendig, die Einflussfaktoren für diese Ergebnisse festzustellen: Karchmer und Mitchell (2003, 30) fassen den aktuellen Forschungsstand so zusammen, dass einerseits der Hörstatus (als Ersatzindikator für Lautsprachkompetenz) von Bedeutung ist, andererseits in kleineren Studien ein Zusammenhang zwischen Gebärdensprach- und Schriftsprachkompetenz nachgewiesen werden kann und schließlich gehörlose Kinder gehörloser Eltern (als Ersatzindikator für Gebärdensprachkompetenz) bessere Ergebnisse zeigen als gehörlose Kinder hörender Eltern. Wie bereits Gibson und Levin (1976, 503) ausführen, sind in der Diskussion um die Lesekompetenz Hörgeschädigter die Fördermethoden zu berücksichtigen. Die immer weiter steigende Heterogenität in der Hörgeschädigtenpädagogik erfordert heute mehr denn je, den Einfluss der audiologischen Voraussetzungen einerseits und jenen der Fördermethode andererseits miteinander in Beziehung zu setzen und gegeneinander zu gewichten. Wie unter 1.4 dargelegt, wird in der vorliegenden Arbeit von der Hypothese ausgegangen, dass es einen Zusammenhang zwischen Hörstatus und Lesekompetenz gibt, der sich in einem rein oder primär lautsprachlichen Förderkonzept entfaltet und in einem bilingualen Förderkonzept geschwächt oder aufgehoben werden kann.

Im Folgenden werden zunächst diejenigen Studien diskutiert, die im internationalen Kontext auf breiter empirischer Basis Lesekompetenzen Hörgeschädigter ermitteln und sich dabei ähnlicher Methoden bedienen wie die in der vorliegenden Arbeit adaptierten Aufgaben (siehe 4.1 & 4.2). Im Anschluss daran werden Untersuchungen zur Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen in Deutschland vorgestellt. Insbesondere auf Arbeiten, die im Rahmen der Begleitforschung des Hamburger Bilingualen Schulversuchs entstanden sind,

wird zurückgegriffen (siehe 4.3). Wenn die unter 1.7 und 1.8 genannten Merkmale im Forschungsvorlauf berücksichtigt werden, wird auf sie gesondert eingegangen.

Abschließend werden die Studien methodisch in Hinblick auf die Gestaltung der vorliegenden Untersuchungen reflektiert (siehe 4.4) und resümierend zusammengefasst (siehe 4.5).

4.1 Stanford Achievement Test

In den USA existiert eine längere Tradition der Leistungsevaluation, die als Vorbild für hiesige Bildungsstudien und Vergleichsarbeiten dient. Zu den regelmäßig in US-amerikanischen Schulen durchgeführten Evaluationen gehört der „Stanford Achievement Test“ (SAT), der eine Reihe von sprachlichen und mathematischen Kompetenzbereichen erfasst. Er wird seit den 1970er Jahren in einer speziell für schwerhörige und gehörlose SchülerInnen genormten Version angewendet (Paul 1998, 67). Im Folgenden werden die Ergebnisse der achten Auflage (Holt 1993) sowie der neunten Auflage und deren Interpretationen (GRI 2002; Holt et al. 1997, Traxler 2000, Karchmer & Mitchell 2003, 31ff.) vorgestellt.

Die Ergebnisse zur Lesekompetenz („reading comprehension“) repräsentieren im SAT 8 eine Stichprobe von 6573 hörgeschädigten SchülerInnen und im SAT 9 von weiteren 4808, jeweils im Alter von 8 bis 18 Jahren (Holt 1993, 173; Traxler 2000, 339f.). Der SAT ist somit die größte Lesekompetenzuntersuchung mit hörgeschädigten SchülerInnen, innerhalb derer die Ergebnisse mit einer Normierungsstichprobe hörender SchülerInnen ins Verhältnis gesetzt werden können. Außer diesen Gründen ist er für die vorliegende Arbeit auch deshalb bedeutsam, weil die adaptierten Evaluationsverfahren große Ähnlichkeit mit dem SAT haben, der vergleichbare Texte als Grundlage nimmt: literarische Texte („Recreational“), Sachtexte („Textual“) und Texte mit alltäglichen Anforderungen („Functional“), die z.B. auch Tabellen einbeziehen (Harcourt Assessment, o.J.). Sein Schwerpunkt indes liegt auf Sätzen und kurzen Passagen (Hoffmeister 2000, 155f.) und damit nicht auf den vergleichsweise längeren Texten, die von IGLU und VERA verwendet werden.

Für die Einbettung der eigenen Daten in das Konzept der Bildungsstandards ist ferner von Interesse, dass im SAT 9 eine Zuordnung der SchülerInnen zu „Performance Standards“ vorgenommen wird (Traxler 2000, 341): Mit dem niedrigsten der vier Performance Standards („below basic“) ist auch eine Stufe unterhalb des Mindeststandards vertreten.

Holt (1993, 173) präsentiert die Daten der gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen von 1990 und vergleicht sie mit Werten der hörenden SchülerInnen. Die Ergebnisse werden

anhand des Medians dargestellt: Demnach erreichen die hörgeschädigten SchülerInnen mit 17 Jahren die höchste Lesekompetenz, mit einem Median, der demjenigen der neun- bis zehnjährigen hörenden SchülerInnen entspricht.

Der SAT teilt die SchülerInnen aufgrund des Hörverlusts in Hörstatusgruppen ein (Holt 1993, 174; Holt et al. 1997, 46ff.): Er unterscheidet „profound“ (mehr als 90dB Hörverlust), „severe“ (71-90dB Hörverlust) und „less-than-severe“ (weniger als 71dB Hörverlust), Begriffe, die im Folgenden mit „gehörlos“, „hochgradig schwerhörig“ und „mittelgradig schwerhörig“ übersetzt werden. Gehörlose SchülerInnen zeigen eine deutlich schwächere Lesekompetenz als jene mit einer hochgradigen Schwerhörigkeit. Beiden Gruppen überlegen erweisen sich SchülerInnen mit einer mittelgradigen Schwerhörigkeit. Wenn die gehörlosen SchülerInnen mit 17 Jahren ihre höchste Kompetenz erreichen, entspricht dies dem Median der hochgradig Schwerhörigen mit 15 Jahren, demjenigen der mittelgradig Schwerhörigen mit 13 Jahren und demjenigen der Hörenden mit neun bis zehn Jahren (Holt 1993, 173f.). Der Abstand zwischen den Untergruppen der Hörgeschädigten liegt danach bei jeweils zwei Jahren, während der Abstand zu den hörenden SchülerInnen vier bis acht Jahre beträgt. Ferner sind hörgeschädigte SchülerInnen mit einer zusätzlichen Behinderung sehr viel schwächer als solche ohne. Auch der ethnische Hintergrund und die Schulform sind Indikatoren für erhebliche Unterschiede in der Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen, die jedoch nicht auf die hiesige Situation übertragbar sind.⁹⁶

Der SAT 9 bestätigt den Zusammenhang zwischen Hörstatus und Lesekompetenz (Holt et al. 1997, 35f.). Außerdem ist er Anlass zu weiterführenden Analysen:

Karchmer und Mitchell (2003, 31f.) machen darauf aufmerksam, dass sich die Bandbreite der Ergebnisse hörender SchülerInnen über den Schulverlauf (von 8 bis 15 Jahren) verringert, während sich die Werte der hörgeschädigten SchülerInnen mit zunehmendem Alter immer weiter auseinander entwickeln. Es sind nur die besseren hörgeschädigten SchülerInnen, die einen ähnlichen Zuwachs in der Lesekompetenz erreichen wie die hörenden SchülerInnen; die schwächeren hörgeschädigten SchülerInnen hingegen fallen immer weiter zurück.

⁹⁶ „White non-Hispanic“ sind besser als „Black non-Hispanic“ und „Hispanic“ SchülerInnen (Holt 1993, 174). Die Gründe hierfür liegen in der gesellschaftlichen Situation in den USA und deren Schulorganisation begründet, die sich von den hiesigen Bedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund unterscheiden. In den USA zeigen außerdem hörgeschädigte IntegrationsschülerInnen höhere Werte als solche in Sonderschulen (Holt 1993, 173). Auch dieses Ergebnis ist nicht auf Deutschland übertragbar, weil in den USA nur knapp 25% der hörgeschädigten SchülerInnen eine Sonderschule besuchen (Karchmer & Mitchell 2003, 23), während es hier etwa 75% sind (siehe 2.3). Von den hörgeschädigten SchülerInnen in der US-amerikanischen Sonderschule hat 60% einen Hörverlust von 90 dB und mehr (Karchmer & Mitchell 2003, 26), was ein weitaus höherer Anteil als in Deutschland ist (siehe 2.3).

In derselben Stichprobe werden die hörgeschädigten SchülerInnen bis zum Alter von 14 Jahren den vier Performance Standards der Lesekompetenz zugeordnet (Traxler 2000, 342): Sie befinden sich konstant zu etwa 80% unterhalb des Mindeststandards („below basic“).

Weder von Karchmer und Mitchell (2003, 31f.) noch von Traxler (2000, 342) wird innerhalb der Gruppe hörgeschädigter SchülerInnen nach dem Hörstatus differenziert. Die Daten von Holt (1993, 173f.) und Holt et al. (1997, 35f.) machen dagegen deutlich, dass hörgeschädigte SchülerInnen mit einem schwächeren Hörstatus auch eine geringere Lesekompetenz im SAT erreichen. Es sind folglich insbesondere die hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen, deren Kompetenzen im Laufe der Schulzeit immer weiter von der Altersnorm abfallen und die kaum eine Chance haben, den Mindeststandard im Lesen zu erfüllen.

Während SAT eine Reihe der unter 1.7 und 1.8 genannten Faktoren in ähnlicher Form berücksichtigt, wird dort keine Erhebung der Unterrichtsmethode vorgenommen. In den USA ist die Schulstruktur anders als hierzulande: Es besucht mit 25% ein geringerer Anteil der hörgeschädigten SchülerInnen eine Sonderschule als in Deutschland, dafür gibt es eine breitere Palette von Integrationsmodellen (Karchmer & Mitchell 2003, 23). Bezieht man alle Schulformen ein, werden 47% der SchülerInnen rein lautsprachlich, 46% mit „Lautsprache und Gebärden“⁹⁷ und 6% „nur mit Gebärden“⁹⁸ unterrichtet,⁹⁹ während in Sonderschulen eine weitaus überwiegende Mehrheit von 74% mit „Lautsprache und Gebärden“ und zusätzlich 15% „nur mit Gebärden“ unterrichtet werden (Karchmer & Mitchell 2003, 26). Im Vergleich zur deutschen Hörgeschädigtenpädagogik (siehe 2.10) sind in den USA zwar Gebärden und Gebärdensprache üblicher, die Ergebnisse von SchülerInnen in bilingualen Programmen, die in den USA auch „bi-bi“ („bilingual-bicultural“) heißen, werden jedoch nur selten getrennt ausgewiesen: Andrews et al. (1997, 21) stellen die SAT-Ergebnisse im Leseverständnis von fünf und DeLana et al. (2007, 80) diejenigen von 25 gehörlosen SchülerInnen in einem solchen Programm vor. Die bilingualen gehörlosen SchülerInnen beider Untersuchungen zeigen sich im Durchschnitt besser als der Median gleichaltriger Hörgeschädigter.

Um über den Zusammenhang zwischen ASL¹⁰⁰-Kompetenz und Lesekompetenz Erkenntnisse zu gewinnen, adaptiert eine Reihe von Studien Aufgaben aus dem SAT bzw. setzt bereits vorliegende SAT-Ergebnisse mit weiteren Untersuchungen derselben SchülerInnen in Beziehung: Chamberlain und Mayberry (2000, 236) bieten eine Übersicht aktueller Korrelationsstudien dieser Art, die sich teilweise des SAT und teilweise anderer

⁹⁷ „Speech and sign“

⁹⁸ „Sign only“

⁹⁹ „Primary communication mode of instruction“

¹⁰⁰ American Sign Language

Untersuchungsinstrumente zur Lesekompetenz bedienen und Gruppen zwischen 31 und 155 hochgradig schwerhöriger und gehörloser¹⁰¹ SchülerInnen einbeziehen. Zur Überprüfung der Gebärdensprachkompetenz werden verschiedene eigens entwickelte Evaluationsmethoden eingesetzt, die unterschiedliche Aspekte der Gebärdensprache, häufig narrative Elemente, erfassen. Diese Studien finden zumeist einen relevanten Zusammenhang zwischen Gebärdensprachkompetenz und Lesekompetenz und weisen damit nach, dass die Kenntnis einer Gebärdensprache der Entwicklung von Lesekompetenz nicht entgegensteht, wie klassisch häufig angenommen, sondern dass vielmehr von einem positiven Zusammenhang zwischen beiden Kompetenzen ausgegangen werden kann (Chamberlain & Mayberry 2000, 237).

4.2 IALS-basierte Untersuchungen

Untersuchungen zur Lesekompetenz Hörgeschädigter, die eine der unter 3.4 vorgestellten Bildungsstudien adaptieren, sind selten. Insbesondere lässt sich auf zwei Studien verweisen, die in Kanada und Österreich die Lesekompetenz gehörloser Erwachsener mit Aufgaben aus IALS erfassen (Ministry of Education 1998; Fellner-Rzehak & Podbelsek 2002). IALS nimmt mit ähnlichen Aufgaben wie PISA und IGLU einen internationalen Vergleich der Lesekompetenzen Erwachsener vor (Murray et al. 1998).

Gestützt auf IALS erhebt das Bildungsministerium in Ontario die Lesekompetenz von 529 gehörlosen und schwerhörigen Erwachsenen, von denen 56, d.h. 11% der ursprünglichen Gesamtstichprobe, nicht genügend Fragen beantworten, um ihre Lesekompetenz einzuordnen (Ministry of Education 1998, 46). Die Tabelle in Abb. 19 führt auf, welche Kompetenzstufe die übrigen 473 Gehörlosen und Schwerhörigen erreichen und wie im Vergleich dazu die Gesamtbevölkerung in Ontario in der ursprünglichen IALS-Studie abschneidet (Ministry of Education 1998, 28).

Der Bereich unterhalb der Stufe 3 wird als „low literacy“ definiert (Ministry of Education 1998, 27), womit er als Äquivalent eines Mindeststandards gesehen werden kann. Die Stufen 1 und 2 definieren vor allem die Kompetenz, einzelne Informationen aus Texten zu ermitteln (Murray et al. 1998, 133). Mehr als die Hälfte der hörgeschädigten Erwachsenen gehören zu

¹⁰¹ In den Korrelationsstudien sind die Angaben zum Hörverlust und zu dessen Einteilung häufig nicht besonders detailliert: Hoffmeister (2000, 155) untersucht 50 SchülerInnen mit einem Hörverlust von mehr als 70dB, zu denen der aussageleere Wert eines durchschnittlichen Hörverlusts (von etwa 100dB) angegeben wird, Padden und Ramsey (2000, 168ff.) geben zum Hörverlust der 31 gehörlosen Kinder ihrer ASL-Lesekompetenz-Korrelationsstudie keine genaueren Angaben und Strong und Prinz (2000, 134) begrenzen ihre Stichprobe auf 155 SchülerInnen, die in der Aufblähkurve („aided hearing level“) einen Hörverlust von 71dB oder mehr zeigen.

diesen Kategorien, Hörende dagegen nur zu 38%. In der Gruppe mit einem absoluten Hörproblem bleiben 71% unter der Stufe 3 (Ministry of Education 1998, 28). Auf der anderen Seite des Kompetenzspektrums erreicht nur eine sehr kleine Minderheit von 5% der hörgeschädigten Erwachsenen den höchsten Bereich der Stufen 4/5, zu dem im Vergleich 30% der hörenden Gesamtbevölkerung gerechnet werden (Ministry of Education 1998, 28).

	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufen 4/5
Teilweise Schwierigkeiten, eine Gruppe zu hören ¹⁰²	15%	17%	58%	10%
Zusätzlich teilweise Schwierigkeiten, eine Einzelperson zu hören	24%	33%	40%	3%
Unfähig, eine Gruppe oder eine Einzelperson zu hören	40%	31%	27%	2%
Alle Gehörlosen und Schwerhörigen	25%	27%	43%	5%
Gesamtbevölkerung Ontarios	17%	21%	32%	30%

Abb. 19: Lesekompetenz erwachsener Hörgeschädigter in Ontario
(nach: Ministry of Education 1998, 28)

In der Kategorie derjenigen mit subjektiv größeren Hörproblemen befinden sich die hochgradig Schwerhörigen und Gehörlosen, die nur über geringe lautsprachliche Kompetenzen verfügen. Ihre Lesekompetenz erweist sich insgesamt als sehr schwach: 40% von ihnen erreichen nur die unterste Stufe 1, nur 2% hingegen die höchsten Stufen 4/5. Es wird also deutlich, dass auch in dieser Stichprobe diejenigen mit einem stark begrenzten Zugang zur lautsprachlichen Kommunikation nur sehr eingeschränkte Lesekompetenzen erworben haben. Die meisten Hörgeschädigten in der Studie haben jedoch keine Alternative zur lautsprachlichen Kommunikation: Nur 11% aller Hörgeschädigten und 15% der Gruppe in der Kategorie des schwächsten Hörens verwenden die Gebärdensprache (Ministry of Education 1998, 60).

In einer Adaption dieser Studie führen Fellner-Rzehak und Podbelsek (2002, 155ff.) eine Untersuchung mit 50 österreichischen ProbandInnen durch und verwenden dafür sechs Aufgaben aus IALS. Obwohl diese zur niedrigsten Kompetenzstufe 1 gehören, liegt die Lösungswahrscheinlichkeit jeweils nur zwischen 24% und 54% (Fellner-Rzehak & Podbelsek 2002, 197). Selbst die einfachste Aufgabe, in der ein einzelner Wert in einem Schaubild gefunden werden muss (Fellner-Rzehak & Podbelsek 2002, 116), wird nur von einer guten Hälfte der hörgeschädigten Erwachsenen richtig beantwortet. Eine große Gruppe von 38%

¹⁰² Die Gehörlosen und Schwerhörigen werden danach eingeteilt, ob sie folgende Schwierigkeiten haben: „Partial difficulty hearing a group“, „Also partial difficulty hearing a person“ und „Unable to hear a group or a person“. Die Einstufung des Hörverlustes folgt der subjektiven Einschätzung der Betroffenen.

kann keine der sechs Aufgaben lösen, 32% lösen eine oder mehrere Aufgaben und 30% können alle sechs Aufgaben lösen (Fellner-Rzehak & Podbelsek 2002, 203).

Nach der Kommunikation in der Schulzeit gefragt, gibt eine große Mehrheit an, ihre LehrerInnen hätten ausschließlich oder hauptsächlich Lautsprache verwendet (Fellner-Rzehak & Podbelsek 2002, 189f.), und 80% der Befragten stimmen der Aussage zu, sie „hätte[n] gerne mehr Gebärdensprache gelernt“ (Fellner-Rzehak & Podbelsek 2002, 190f.). Daraus ist zu entnehmen, dass diesen hörgeschädigten Erwachsenen in ihrem Leben zumeist kein institutionelles Angebot zum Erwerb einer funktionalen Zweisprachigkeit eröffnet worden ist.¹⁰³

Da an der Studie überwiegend Gehörlose beteiligt werden (Fellner-Rzehak & Podbelsek (2002, 169), findet sich kein Zusammenhang zwischen dem Grad des Hörverlusts und der Lesekompetenz (Fellner-Rzehak & Podbelsek 2002, 207). Außerdem bedient sich die Studie für dieses Merkmal des versorgungsrechtlich relevanten Hörverlusts in Prozent, der den Hörverlust auf beiden Ohren berücksichtigt (Fellner-Rzehak & Podbelsek 2002, 20f.). Diese Angabe ist weniger transparent als eine ton- oder sprachaudiometrische Einschätzung anhand des besseren Ohres und deswegen auch weniger geeignet für eine Korrelationsstudie.

Zusammenfassend verweisen beide Studien, die hörgeschädigte Erwachsene mit Aufgaben aus IALS untersuchen, auf eine massive Einschränkung der Lesekompetenz dieser Gruppe. Die kanadischen Daten legen zudem einen Zusammenhang zwischen Hörstatus und Lesekompetenz nahe. Auch wenn sich die Untersuchungen nicht auf dieselben Regionen beziehen, bestätigen die Werte der hörgeschädigten Erwachsenen die Ergebnisse hörgeschädigter SchülerInnen aus dem SAT (siehe 4.1) und vermitteln einen Eindruck davon, mit welchen eingeschränkten Lesekompetenzen sie ihr Leben meistern müssen.

¹⁰³ Der Anteil derjenigen, die angeben, dass ihre LehrerInnen in der Schule hauptsächlich Gebärdensprache verwendet hätten, ist in dieser Studie in den höheren Altersklassen (insbesondere über 59 Jahren) etwas stärker und bei den Jüngeren (unter 30 Jahren) kaum vertreten (Fellner-Rzehak & Podbelsek 2002, 189f.). Es scheint also einen Rückgang des gebärdensprachlichen Angebots gegeben zu haben. Für einen Vergleich der Auswirkung des gebärdensprachlichen Angebots auf die Leseleistung ist die Studie jedoch nicht geeignet, weil die älteren TeilnehmerInnen nicht mit den jüngeren auf dieser Basis verglichen werden können, da der Abstand zur Schulzeit, die allgemeinen Umstände des Unterrichts und die Leistungsfähigkeit zwischen den Altersgruppen zu unterschiedlich sind und über die Qualität des gebärdensprachlichen Angebots nicht geurteilt werden kann: Die Älteren zeigen in einem solchen altersübergreifenden Vergleich erwartungsgemäß schwächere Lesekompetenzen als die Jüngeren (Fellner-Rzehak & Podbelsek 2002, 203).

4.3 Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen in Deutschland

In Deutschland gibt es bisher keinen Versuch, die Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen auf einer ähnlich breiten empirischen Basis zu erfassen. Die Angaben zur Lesekompetenz von 158 hörgeschädigten SchülerInnen in den beiden Hörgeschädigtenschulen der Stadt Münster umfasst die bisher größte Stichprobe, beruht aber auf einer subjektiven Einschätzung (siehe 2.11): Demnach haben 63% der SchülerInnen niedrige oder keine Kompetenzen in der „Schriftsprache rezeptiv“ (Stadt Münster 2004, 155).

Studien zur Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen in Deutschland beziehen sich überwiegend auf die Textproduktionskompetenz. Als erste breit angelegte Untersuchung dieser Art dient eine Studie von Günther und Schulte (1988), in der knapp 500 schwerhörige und gehörlose Jugendliche in einer Berufsausbildung einen einfachen Lückentext mit Konjunktionen und Relativpronomen bearbeiten:¹⁰⁴ Die hörgeschädigten Jugendlichen werden in drei Antwortkategorien eingeteilt, je nachdem ob sie null bis drei, vier bis acht oder neun bis zwölf Aufgaben lösen. In der Tabelle in Abb. 20 wird, geordnet nach dem Hörstatus, die Verteilung auf diese drei Kategorien dargestellt (nach Günther & Schulte 1988, 288).

	0 bis 3	4 bis 8	9 bis 12
Gehörlos	63%	27%	10%
stark schwerhörig	32%	26%	43%
mittelgradig schwerhörig	9%	28%	64%

Abb. 20: Textproduktionskompetenz hörgeschädigter BerufsschülerInnen
(nach Günther & Schulte 1988, 288)

Wenn man das Erreichen von mindestens drei der zwölf Aufgaben als das Minimalkriterium für die Textproduktionskompetenz wertet, muss man bei 32% der stark schwerhörigen und 63% der gehörlosen Auszubildenden davon ausgehen, dass sie in keinem ausreichenden Maße über schriftsprachliche Kompetenzen verfügen. Es lässt sich zudem in dieser Untersuchung ein deutlicher Zusammenhang zwischen Schriftsprachkompetenz und Hörstatus sehen: Gehörlose sind in den unteren Kategorien überrepräsentiert und zeigen nur zu 10% eine hohe Lösungswahrscheinlichkeit. Bei den stark Schwerhörigen gibt es bereits eine Mehrheit, die

¹⁰⁴ z.B.: „Das Auto, _____ auf dem Bild ist, hat eine Reifenpanne.“ (Günther & Schulte 1988, 261).

drei Antworten überschreitet, und von den mittelgradig Schwerhörigen kann eine Mehrheit von 64% neun und mehr richtige Antworten liefern.

Trotz dieser alarmierenden Ergebnisse hat die Untersuchung von Günther und Schulte (1988) keine unmittelbaren Nachfolger gefunden. Eine breite Erfassung der Textproduktionskompetenz hörgeschädigter SchülerInnen nimmt erst wieder Schäfke (2005a, 21) vor, die 499 Texte von hörgeschädigten SchülerInnen sowie 205 Texte von hörenden VergleichsschülerInnen sammelt und analysiert. Ihre Arbeit bezieht auch die Texte der SchülerInnen des Hamburger Bilingualen Schulversuchs ein.

In ihrer Analyse werden einerseits die SchülerInnen in drei Hörstatusgruppen („hörend“, „schwerhörig“ und „gehörlos“) unterteilt und andererseits die gehörlosen SchülerInnen des Hamburger Bilingualen Schulversuchs getrennt betrachtet: In allen einbezogenen Klassenstufen (hauptsächlich 3, 6 & 9) ist ein Einfluss des Hörstatus auf die Kompetenzen feststellbar. Die gehörlosen SchülerInnen sind deutlich schwächer als die schwerhörigen und hörenden. Die jüngeren schwerhörigen SchülerInnen zeigen ebenfalls einen Abstand auf die hörenden, aber kaum noch die schwerhörigen Jugendlichen (Schäfke 2005a, 170f.). Außerdem lässt sich bei den gehörlosen SchülerInnen in den drei Klassenstufen nur eine geringe Kompetenzerweiterung feststellen, so dass ihr Abstand zu den hörenden und schwerhörigen SchülerInnen immer größer wird (Schäfke 2005a, 170). Davon ausgenommen sind die gehörlosen SchülerInnen des Hamburger Bilingualen Schulversuchs, die sich gegenüber den nicht-bilingualen gehörlosen SchülerInnen besonders in der Verwendung von Referenzelementen sowie in inhaltlichen Aspekten überlegen erweisen und im Gegensatz zu ihnen eine deutliche Zunahme der untersuchten produktiven Merkmale zeigen (Schäfke 2005a, 321ff.).

Das Ergebnis des Hamburger Bilingualen Schulversuchs wird auch von anderen Studien bestätigt: Günther und Schäfke (2004, 21) stellen eine Reihe von kleineren Vergleichsuntersuchungen vor, in denen diese SchülerInnen „gegenüber aural erzogenen schwerhörigen ein vergleichbares“ und „gegenüber den oral oder oral-manual geförderten gehörlosen SchülerInnen ein deutlich höheres schriftsprachliches Kompetenzniveau“ erreichen. Bizer und Karl (2002, 201f.) können mit Hilfe eines eigens entwickelten Wortschatztests in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache nachweisen, dass diese SchülerInnen innerhalb einer 112 hochgradig hörgeschädigte SchülerInnen umfassenden Stichprobe einen deutlich überdurchschnittlichen Wert aufweisen.¹⁰⁵ Die Lesekompetenz im Hamburger

¹⁰⁵ In der Stichprobe wird von einem weitgehend ähnlichen Hörverlust ausgegangen und nach Kommunikationsformen unterschieden: Mit Abstand am besten schneidet die bilinguale Gruppe ab, gefolgt von „oral“ und „mit [begleitenden, J.H.] Gebärd“ geförderten SchülerInnen. Ob diese Gruppen tatsächlich

Bilingualen Schulversuch wird zum ersten Mal in der dritten Klasse untersucht und mit einer Schwerhörigenvergleichsklasse in Bezug gesetzt (Günther 1999, 153); die Untersuchung ist auch für den Berliner Bilingualen Schulversuch adaptiert worden (siehe Kap. 8.3.2). In ihren Leseleistungen sind die SchülerInnen des Hamburger Bilingualen Schulversuchs vergleichbar mit den schwerhörigen SchülerInnen (Günther 1999, 153). Dieses Ergebnis wird von der zweiten Untersuchung in der 8./9. Klassenstufe unterstützt. Darin wird die jahrgangsübergreifende bilinguale Klasse mit zwei Aufgaben der PISA-Studie und einer eigens entwickelten Textaufgabe in gebärdensprachlichen Einzelinterviews untersucht. Zum Vergleich sind dieselben Aufgaben schwerhörigen SchülerInnen in zwei achten Klassen unter ähnlichen Bedingungen angeboten worden, in denen das Interview lautsprachlich durchgeführt wird, weil diese SchülerInnen keine Gebärden kennen. Die beiden Schwerhörigenklassen sind Parallelklassen derselben Schulen, unterscheiden sich aber deutlich in ihrer Zusammensetzung: Eine Klasse (A) besteht zumeist aus SchülerInnen mit einer klassischen, peripheren – mittel- bis hochgradigen – Schwerhörigkeit, von denen etliche Lernauffälligkeiten zeigen, und die andere Klasse (B) überwiegend aus SchülerInnen mit einer AVWS. In allen Aufgabenteilen befinden sich die bilingualen SchülerInnen auf dem Niveau der SchülerInnen mit einer AVWS und sind den SchülerInnen mit einer klassischen Schwerhörigkeit weit überlegen.

Gruppe/ Aufgabe	„Tschadsee“		„Erwerbstätige Bevölkerung“		Beide Aufgaben	
<i>Höchstpunktzahl</i>	2523	100 %	2766	100 %	5289	100%
Hörend / PISA	1400	55 %	1200	43 %	2600	50%
Bilinguale Klasse (n=8) ¹⁰⁶	998	40 %	1015	37 %	2013	38 %
Schwerhörigenklasse A (n=6)	1024	41 %	697	25 %	1721	33 %
Schwerhörigenklasse B (n=5)	238	9 %	282	10 %	520	9 %
<i>Zufall</i>	297	12 %	275	10 %	572	10 %

Abb. 21: Untersuchung von hörgeschädigten SchülerInnen mit zwei PISA-Aufgaben
(aus Hennies 2004, 78)

merkmalsähnlich sind, darf bezweifelt werden, da die oral geförderten SchülerInnen sogar im Gebärdensprachtest geringfügig besser abschneiden als die „mit Gebärden“ geförderten (Bizer & Karl 2002, 201). Jedenfalls zeigt dieses Beispiel, dass selbst bei solch scheinbar eindeutigen Zuordnungen von Unterrichtskonzepten verlässliche Aussagen über das wirkliche sprachliche Angebot ohne eine empirische Überprüfung zweifelhaft sind.

¹⁰⁶ Die Klasse des Hamburger Bilingualen Schulversuchs besteht zu diesem Zeitpunkt aus zehn SchülerInnen, von denen in den Vergleich anhand der PISA-Aufgaben nur acht einbezogen werden können, weil ein Schüler aufgrund seiner Lern- und Verhaltensauffälligkeiten nicht in der Lage ist, sinnvoll an der Untersuchung teilzunehmen, und ein weiterer Schüler aufgrund von Terminproblemen nicht mit beiden PISA-Aufgaben untersucht wird. Auch in der Schwerhörigenklasse B wird eine mehrfachbehinderte Schülerin nicht an der Untersuchung beteiligt, weil sich bald zeigt, dass sie zu einer sinnvollen Mitarbeit nicht in der Lage ist.

Die Klassen können anhand des Punktwertes der PISA-Aufgaben mit der deutschen Stichprobe in PISA 2000 in Beziehung gesetzt werden (Abb. 21). Der Vergleich zeigt, dass die bilinguale Klasse der Schwerhörigenklasse A sogar leicht überlegen ist und etwa 75% des durchschnittlichen Punktwerts der hörenden SchülerInnen in diesen Aufgaben erreicht (Hennies 2004, 80). Zwei gehörlose SchülerInnen der bilingualen Klasse und eine Schülerin der Schwerhörigenklasse A erreichen in den Interviews Werte, die den Durchschnittswert der Hörenden in der schriftlichen PISA-Erhebung überschreiten (Hennies 2004, 82).

Die Untersuchung beinhaltet eine Reihe von methodischen Unwägbarkeiten, die insbesondere die quantitative Einordnung der Klassen betreffen. So sind die Vergleichsgruppen nicht alle in einer Klassenstufe angesiedelt: Die bilinguale Klasse besteht zum Zeitpunkt der Untersuchung aus einer kombinierten achten und neunten Klasse und die schwerhörigen SchülerInnen besuchen die achte Klasse. Die Ergebnisse aus PISA stammen überwiegend von hörenden NeuntklässlerInnen (Baumert et al. 2001, 38) und stellen einen Zielwert für die hörgeschädigten Acht- und NeuntklässlerInnen dar. Da es sich um eine Pilotstudie handelt, in der erstmals hörgeschädigten SchülerInnen PISA-Aufgaben vorgelegt werden, sind diese Unwägbarkeiten in Kauf genommen worden. Die Studie hätte jedoch eine größere Aussagekraft, wenn alle Klassenstufen identisch wären.

Alle hörgeschädigten SchülerInnen sind in einer Interviewsituation untersucht worden, in der sie zwar den Text eigenständig lesen, die Aufgaben ihnen jedoch schriftlich und mündlich (in Laut- oder Gebärdensprache) vorgelegt worden sind. Es ist den Hörgeschädigten gestattet, unbekannte Worte nachzufragen. Dahinter steht die Überlegung, dass es bei der Lesekompetenz primär um das schriftsprachliche Verständnis des Textes geht, dem nicht etwaige Verständnisprobleme in den Aufgaben entgegenstehen sollten, und dass aus dem Frageverhalten Rückschlüsse über die Lesestrategien der SchülerInnen gezogen werden können. Aufgrund dieser Faktoren ist der Vergleich mit dem Durchschnittswert Hörender nur als allgemeine Orientierung zu verstehen. Er wird zudem dadurch erschwert, dass der Berechnungsweg, der zur Einordnung der SchülerInnen in die Kompetenzstufen führt, von PISA nicht offengelegt wird, so dass auf dieser für PISA entscheidenden Basis kein Vergleich mit den Hörenden möglich ist (Hennies 2004, 81f.).

Diese Lesekompetenzuntersuchung besteht zusätzlich aus einem dritten Teil, in dem das Verständnis der Kurzgeschichte „Ein beinahe lustiges Geschichtchen“ (Mucke 1980) mit Hilfe des Geschichtenstrukturmodells nach Labov und Waletzky (1967) und Labov (1972) überprüft wird: Auch hierbei wird das in den PISA-Aufgaben gefundene Verhältnis zwischen den drei Klassen bestätigt (Hennies 2004, 111f.).

Das Verständnis der Geschichte hängt von der Kenntnis schwieriger, den SchülerInnen zumeist unbekannter Begriffe ab. Um etwa die „Evaluation“, also die Pointe der Geschichte zu begreifen, müssen sie das ihnen wenig geläufige Wort „Prothese“ kennen.

Die qualitativen Beobachtungen dazu, wie sie mit den Anforderungen in allen Untersuchungsteilen umgehen, bestätigen die quantitative Einordnung (Hennies 2004, 112ff.): In der Auseinandersetzung mit den Texten machen einzig die bilingualen SchülerInnen deutlich von der Möglichkeit Gebrauch, Fragen zu stellen, und nehmen sich mehr Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben als die schwerhörigen SchülerInnen. So haben sogar die schwächeren bilingualen SchülerInnen die Fähigkeit, sich diesem schwierigen Text zu nähern und eine Bearbeitung zu versuchen, was insbesondere den schwachen schwerhörigen SchülerInnen nicht gelingt. Deshalb liegt die Vermutung nahe, dass die bilingualen SchülerInnen ein „exekutives Metawissen“ (Christmann & Groeben 1999, 199) ihrer Lesekompetenz haben, das ihnen bei der Bearbeitung schwieriger Texte hilft. Im Zusammenhang mit der Kurzgeschichte lässt sich zudem beobachten, dass eine der Gebärdensprache entnommene Kenntnis der Geschichtenstrukturen zum Verständnis der Aufgabe beitragen kann: So nutzen einige SchülerInnen gebärdensprachliche Strukturelemente zur Texterschließung (Hennies 2004, 89ff.). Einer Schülerin gelingt es sogar, ohne die Kenntnis des für die Pointe entscheidenden Begriffes eine zutreffende Antwort zu allen Merkmalen zu geben. Sie weiß offensichtlich genug über den Aufbau von Geschichten, um selbst eine solch zentrale lexikalische Lücke zu füllen, eine Kompetenz, die sie sich ebenfalls nur in der Gebärdensprache hat aneignen können (Hennies 2004, 96).

Während es in Deutschland nur vereinzelte Untersuchungen zur Lesekompetenz hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher gibt, liegen zahlreiche Studien ihrer Textproduktionskompetenz vor, die insbesondere den Zusammenhang von Hörstatus und Schreibkompetenz bestätigen. Bilingual beschulte SchülerInnen sind bisher nur in entsprechenden Schulversuchen evaluiert worden, weil es jenseits solcher Projekte anfangs keinen bilingualen Unterricht gegeben hat. Die Daten des Hamburger Schulversuchs in den sprachlichen Kompetenzbereichen während der gesamten Schulzeit belegen den Erfolg dieses Ansatzes.

In Kap. 8 werden entsprechende Untersuchungen in dem Berliner Bilingualen Schulversuch ausgeführt. In diesem Zusammenhang werden insbesondere Studien herangezogen, die sich ebenfalls mit der Evaluierung schriftsprachlicher Kompetenzen in dieser Klasse beschäftigen (Günther 2007; Kremer & Wunderlich 2007; Mann 2007). Die Untersuchung von Mann (2007) ist Teil einer größeren Studie, in der 117 gehörlose SchülerInnen an deutschen

Hörgeschädigtenschulen mit einem computerbasierten Test auf das Verständnis von Referenzbeziehung in Deutscher Gebärdensprache und Deutscher Schriftsprache hin untersucht werden (Haug & Mann 2005, 378): Innerhalb dieser Pilotstudie zeigen sich die hörgeschädigten Kinder deutscher Eltern gegenüber denen mit Eltern anderer Nationalität als deutlich überlegen. Deswegen kann diese Untersuchung als sicherer Beleg für den Nachteil hörgeschädigter SchülerInnen mit Migrationshintergrund gegenüber solchen mit deutschen Eltern im Erwerb der sprachlichen Kompetenzen dienen.¹⁰⁷ Die gehörlosen Kinder gehörloser Eltern sind hingegen in dieser Studie überraschenderweise etwas schwächer als die mit hörenden Eltern. Letzteres kann damit erklärt werden, dass sie sich in der Stichprobe vor allem in der jüngeren Altersklasse wiederfinden, in den älteren Altersklassen jedoch unterrepräsentiert sind (Haug & Mann 2005, 378), was zu einer Verzerrung der Ergebnisse führt. Drei SchülerInnen des Berliner Bilingualen Schulversuchs sind an der Stichprobe beteiligt; sie erreichen jeweils ein überdurchschnittliches Ergebnis gegenüber den übrigen TeilnehmerInnen aus ihrer Schule und der Gesamtgruppe hörgeschädigter ProbandInnen (Mann 2007, 264f.).

Schließlich bestätigt die bereits eingangs erwähnte Darstellung der Ergebnisse aus der VERA-Deutscharbeit 2005 von Hüther (2007, 85f.) die oben dargelegten Studien: In den drei Hörgeschädigtenschulen in Rheinland-Pfalz werden zehn gehörlose und 41 schwerhörige SchülerInnen beteiligt. Alle gehörlosen und etwa 37% der schwerhörigen SchülerInnen sind „nicht auswertbar“ und bleiben somit unterhalb des Niveaus 1. Von den übrigen schwerhörigen SchülerInnen erreichen 32% dieses Niveau, weitere 24% meistern das Niveau 2 und 7% das höchste Niveau 3.¹⁰⁸ Da von diesen drei Schulen nur zwei an der vorgestellten Zweitevaluation teilgenommen haben (Kap. 6), ist diese Aufstellung als weiterer Hinweis für die eigenen Ergebnisse wichtig. Sie lässt vermuten, dass es auch in diesem Verfahren einen Zusammenhang zwischen Hörstatus und Lesekompetenz gibt, weil alle gehörlosen SchülerInnen nicht die minimalen Anforderungen der niedrigsten Kompetenzstufe erfüllen, dies aber nur für etwa ein Drittel der schwerhörigen SchülerInnen gilt.

¹⁰⁷ Dies wird ebenfalls von einer Fallstudie mit sieben hörgeschädigten DrittklässlerInnen mit Migrationshintergrund bestätigt, die in ihrem Leseverständnis trotz einer spezifischen Förderung der Lesekompetenz keine Annäherung an die Altersnorm zeigen (Täuber 2007, 141).

¹⁰⁸ Die Werte werden aus der Graphik in Hüther (2007, 86) extrapoliert.

4.4 Methodische Reflexion

Evaluationsmethoden der Lesekompetenz, wie sie in der vorliegenden Arbeit adaptiert werden, sind für hörgeschädigte SchülerInnen und Erwachsene geeignet, weil sie zu Ergebnissen führen, die denen aus anderen Studien entsprechen. Da jedoch ein großer Anteil der hörgeschädigten SchülerInnen und Erwachsenen auf der untersten Stufe oder im nicht-messbaren Bereich verbleibt, können die Verfahren um zusätzliche Komponenten erweitert werden, damit differenziertere Aussagen möglich sind. Zu diesem Zweck werden entweder Ergebnisse aus bereits vorgenommenen Evaluationen übernommen und in Form einer Zweitverwertung mit eigenen Untersuchungsverfahren ergänzt (Padden & Ramsey 2000) oder bestehende Aufgaben und selbst entwickelte Untersuchungsinstrumente zu einer neuen Evaluationsmethode zusammengestellt (Fellner-Rzehak & Podbelsek 2002; Hoffmeister 2000, Hennies 2004).

Basierend auf den genannten Vorstudien ist das eigene Untersuchungsdesign gewählt worden: Weil die Einbeziehung von zwei Klassenstufen die Aussagekraft der PISA-bezogenen Lesekompetenzuntersuchung im Hamburger Bilingualen Schulversuch (Hennies 2004) leicht eingeschränkt hat, werden in der vorliegenden Arbeit in zwei Teilstudien nur hörgeschädigte ViertklässlerInnen untereinander verglichen und mit hörenden SchülerInnen der gleichen Klassenstufe in Beziehung gesetzt. Als problematisch erweist sich, dass die bilingualen SchülerInnen zwar die vierte Klassenstufe besuchen, aber wegen einer gedehnten Eingangsstufe bereits im fünften Schulbesuchsjahr sind. Deswegen wird die bilinguale Klasse mit höheren Klassen der EAE-Schule verglichen, um den Effekt des zusätzlichen Schulbesuchsjahr einschätzen zu können.

Die Vorgehensweise in der Adaption der IGLU-Aufgabe ist ähnlich wie bei der PISA-bezogenen Untersuchung im Hamburger Schulversuch: Die SchülerInnen werden in Einzelinterviews evaluiert. Die Lesetexte liegen ihnen rein schriftlich vor, sie dürfen aber die Bedeutung von Wörtern erfragen. Die Aufgaben werden zunächst schriftlich vorgelegt und dann mündlich vorgetragen, wenn dies die SchülerInnen wünschen oder erkennbar wird, dass sie Verständnisschwierigkeiten haben.

Die VERA-Deutscharbeit hingegen wird im Klassenverband geschrieben, mit einem jeweils von den Schulen verantworteten Nachteilsausgleich. Durch die Einbeziehung eines auf Interviews basierenden und eines rein schriftlichen Verfahrens sowie durch den direkten Leistungsvergleich aus beiden Ansätzen in einer Teilstichprobe der Untersuchung soll eine differenzierte Einschätzung der Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen möglich und

damit die Auswirkungen aller erhobenen Einflussfaktoren innerhalb einer Betrachtung zusammenführt werden.

4.5 Zusammenfassung

Zahlreiche internationale und nationale Studien ermitteln übereinstimmend einen hohen Anteil von Hörgeschädigten und insbesondere von Gehörlosen, die keine funktionalen Kompetenzen in der Schriftsprache erreichen.

Einige internationale Untersuchungen bedienen sich eines ähnlichen Lesekompetenzmodells wie die im Folgenden adaptierten Verfahren (siehe 4.1 & 4.2), während die Analyse der Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen in Deutschland überwiegend von der Textproduktion ausgeht (siehe 4.3).

Die in der eigenen Arbeit erfassten Merkmale (siehe 1.7.) werden in den jeweiligen Studien nur zum Teil beachtet: So finden sich Hinweise, dass es zwar mit zunehmendem Alter wachsende schriftsprachliche Kompetenzen gibt, sie jedoch insbesondere bei gehörlosen SchülerInnen weniger deutlich ansteigen als bei schwerhörigen und hörenden SchülerInnen (Karchmer & Mitchell 2003, 31f.; Schäfke 2005a, 170). Wenn zusätzliche Beeinträchtigungen vorliegen, haben hörgeschädigte SchülerInnen eine schwächere Lesekompetenz (Holt 1993; Holt et al. 1997). Gleiches gilt für hörgeschädigte SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund (Haug & Mann 2005, 378).

Zum Einfluss der anderen unter 1.7 und 1.8 diskutierten Merkmale auf die Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen, wie z.B. des Geschlechts, des sozial-ökonomischen Hintergrunds und der Förderbiographie, sind keine ähnlich eindeutigen Vorläuferstudien zu finden.

Die zentralen Hypothesen der vorliegenden Arbeit (siehe 1.4) werden selten in einem einheitlichen Forschungsdesign untersucht: Der Zusammenhang von Hörstatus und Lese- bzw. Schriftsprachkompetenz ist in breit angelegten Studien bestätigt worden (Holt 1993; Holt et al. 1997; Günther & Schulte 1988), die zumeist alternative Fördermethoden nicht berücksichtigen. Wie sich hingegen alternative Fördermethoden (also ein bilingualer Unterricht bzw. die Gebärdensprachkompetenz) auf die Lese- bzw. Schriftsprachkompetenz auswirken, wird überwiegend in audiologisch weitgehend homogenen, d.h. gehörlosen Vergleichsgruppen untersucht, innerhalb derer wiederum der Hörstatus kein relevanter Faktor ist (Chamberlain & Mayberry 2000, Bizer & Karl 2002).

Eine Ausnahme stellen die Arbeiten zum Hamburger Bilingualen Schulversuch dar (Günther & Schäfke 2004; Schäfke 2005a; Hennies 2004), in denen die Kompetenz der bilingualen Klassen zu nicht-bilingualen Vergleichsgruppen mit unterschiedlichem Hörstatus in Beziehung gesetzt werden. Darauf basierend ist die Hypothese gebildet worden, dass der Hörstatus einerseits in einem überwiegend lautsprachlichen Förderumfeld die Lesekompetenz beeinflusst, andererseits in einem bilingualen Kontext dieser Einfluss weniger stark ausfällt oder nivelliert werden kann.

Für die bildungspolitische und pädagogische Planung in der Hörgeschädigtenpädagogik ist es notwendig, beide Einflussfaktoren miteinander ins Verhältnis zu setzen. Die Ergebnisse aus solchen Studien können zur Beantwortung der Frage beitragen, bei welchen Indikatoren ein bilingualer Ansatz den SchülerInnen die besten Entwicklungschancen bietet. Dies ist z.B. für die Planung innerhalb von Konzepten wie den Sprachlerngruppen in bayerischen Hörgeschädigtenschulen von Interesse, in denen die SchülerInnen aufgrund einer derartigen Abwägung verschiedenen Förderkonzepten zugeordnet werden. Hierfür stehen noch nicht genügend empirische Befunde zur Verfügung. Eine Zusammenführung der beiden beschriebenen, zumeist getrennten Forschungsperspektiven kann also auch zu praktisch nutzbaren Ergebnissen führen.

5 IGLU-Textaufgabe

Die IGLU-Studie hat im Jahr 2001 die Kompetenzen von GrundschülerInnen in 35 teilnehmenden Staaten erfasst und verglichen. Nach der internationalen Vorgabe wird die Klassenstufe einbezogen, in der sich die meisten Neunjährigen befinden, was in Deutschland der vierten Jahrgangstufe entspricht (Lankes et al. 2003, 7). IGLU erfasst im internationalen Zusammenhang Lesekompetenzen und Kontextfaktoren der SchülerInnen, die deutsche Ergänzung IGLU-E ermittelt zudem u.a. mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten (Lankes et al. 2003, 13).

In der Evaluation der Lesekompetenz kommen acht Texte zum Einsatz, wovon vier literarische Texte und vier Informationstexte sind. Zu ihnen müssen insgesamt 98 Fragen beantwortet werden, die je zur Hälfte den textimmanenten und den wissensbasierten Verstehensleistungen zugeordnet sind. 46 Fragen haben eine Multiple-Choice-Form und 52 Fragen erfordern eine freie Antwort (Bos et al. 2003, 96). Das internationale Konsortium hat vier dieser Texte samt Fragen veröffentlicht (Mullis et al. 2001, Anhang C). In der deutschen Übersetzung sind davon zwei der Öffentlichkeit zugänglich gemacht worden,¹⁰⁹ die anderen beiden international veröffentlichten Beispielaufgaben sind für die vorliegende Untersuchung vom deutschen IGLU-Konsortium auf Anfrage zur Verfügung gestellt worden.¹¹⁰

Aus diesen vier Texten ist der literarische Text „Mäuse auf dem Kopf“ von Roald Dahl ausgewählt worden. Die Geschichte besteht aus 525 Worten und handelt von Labon, einem alten Mann, dem es mit einem Trick gelingt, Mäuse in seinem Haus zu fangen. Weil Labon von der stetig wachsenden Zahl der Mäuse verärgert ist, beschließt er, sie loszuwerden. Zunächst klebt er einige Mausefallen an die Decke, worüber sich die Mäuse in der ersten Nacht amüsieren, weil sie Labon für dumm halten. Als Labon jedoch eine ganze Reihe von Möbelstücken an die Decke klebt, geraten sie in der zweiten Nacht in Panik, weil sie nun glauben, sich selbst an der Decke zu befinden. Um wieder richtig herum zu stehen, machen sie einen Kopfstand. Sie werden ohnmächtig und Labon kann sie einsammeln. Zum Text gehören vier Zeichnungen, die die in Panik geratenen Mäuse zeigen sowie Labon, der die Unterseite eines Stuhls mit Klebstoff bestreicht.

Die Geschichte ist ausgewählt worden, weil sie als altersgemäße Anforderung erscheint. Mäuse und Mausefallen sind in der Populärkultur, etwa in Zeichentrickserien, so präsent, dass auch Hörgeschädigte sie kennen können. Da die Erzählung in ihrem Aufbau dem klassischen

¹⁰⁹ Unter: <http://www.ifs.uni-dortmund.de/iglu2006/> [ges. am 01.10.2007].

¹¹⁰ Ich danke Prof. Dr. Wilfried Bos für die Bereitstellung dieser Materialien nach einem persönlichen Gespräch am 27.01. 2005.

Geschichtenschema folgt, kann das Verständnis der SchülerInnen zusätzlich zu den IGLU-Vorgaben mit Hilfe dieser Struktur evaluiert werden. Die Pointe der Geschichte ist für hörgeschädigte SchülerInnen sprachlich komplex: Es muss verstanden werden, dass der alte Mann die Möbel „umgedreht an die Decke“ klebt und die Mäuse glauben, sie selbst hängen kopfüber, wenn sie rufen: „Stehen wir etwa an der Decke?“ und „Der Boden ist da oben!“ (IGLU 2001a).

Die Evaluation ist folgendermaßen strukturiert: Zunächst wird ein kleiner Wortschatztest mit neun Worten aus dem Text durchgeführt (siehe 5.3). Es soll nicht nur ein Eindruck der lexikalischen Kompetenzen gewonnen werden, sondern es werden auch die SchülerInnen identifiziert, die gravierende grundsätzliche Schwierigkeiten mit der Bearbeitung einer schriftlichen Aufgabe haben. Ihnen wird danach nur eine vereinfachte Version der Geschichte vorgelegt. Dieses Vorgehen ist bei drei SchülerInnen eingesetzt worden, die gleichwohl keine Ergebnisse oberhalb des Zufallswerts zeigen. Ihr Wert fließt regulär in die Berechnung ein, weil sie in der vollen Textversion nicht mehr Antworten gefunden hätten und sowieso kaum weniger Punkte hätten erreichen können.

Anschließend an die Wortschatzaufgabe wird die Kurzgeschichte von den SchülerInnen gelesen. Sie entscheiden selbst, ob sie laut, still oder mit begleitenden Gebärden lesen wollen. Die SchülerInnen haben die Möglichkeit, ihnen unbekannte Worte zu erfragen.

Um das allgemeine Verständnis der Geschichte zu überprüfen, folgen zunächst einige Aufgaben, die sich an der Geschichtenstruktur der Erzählung orientieren. Sie werden in Laut-, Gebärdensprache oder lautsprachbegleitenden Gebärden gestellt sowie schriftlich vorgelegt. Anschließend bekommen die SchülerInnen elf der siebzehn Fragen aus der IGLU-Untersuchung zu diesem Text in schriftlicher Form. Bei Verständnisproblemen werden sie ebenfalls in Lautsprache, DGS oder LBG präsentiert. Es wird stets darauf geachtet, dass die Kommunikationsmittel den Bedürfnissen der SchülerInnen angepasst sind.

In einem abschließenden Teil werden die SchülerInnen mit einem Fragebogen über ihre Einstellung zum Lesen und über ihre Lesegewohnheiten interviewt. Dieser Teil baut auf dem IGLU-SchülerInnenfragebogen auf (IGLU 2001b).

5.1 Stichprobe

Insgesamt werden 49 SchülerInnen in acht verschiedenen Klassen aus Berlin, Brandenburg, Bremen und Baden-Württemberg in der oben dargestellten Form interviewt. Bis auf eine Ausnahme befinden sich die Klassen an Hörgeschädigtenschulen. Eine Gruppe mit fünf

SchülerInnen wird als Integrationsklasse an einer Regelgrundschule beschult, in der sie einen Teil des Unterrichts zusammen mit den RegelschülerInnen und einen Teil in der Kleingruppe mit einer Hörgeschädigtenlehrerin besucht. Eine der SchülerInnen, Luise,¹¹¹ ist bis zum Ende der dritten Klasse im Berliner Bilingualen Schulversuch gewesen und besucht die Integrationsklasse zum Zeitpunkt der Untersuchung erst seit einem knappen halben Jahr. Wegen ihrer bilingualen Sozialisation wird sie in der Analyse der bilingualen Klasse zugerechnet.

Die SchülerInnen sind zwischen 9;1¹¹² und 12;4 Jahre alt: Im Schnitt sind sie mit 10;6 Jahren genauso alt wie die hörenden SchülerInnen, die an IGLU beteiligt werden, mit 10;5 Jahren (Lankes et al. 2004, 28).

Die gehörlosen SchülerInnen sind dabei die ältesten. Die bilinguale Klasse hat wegen des Dehnungsjahrs ein Schulbesuchsjahr mehr als die anderen einbezogenen Klassen und zeigt einen Altersdurchschnitt von 11;2. Auch die gehörlosen SchülerInnen in den anderen vierten Klassen sind mit 10;9 nur um wenig jünger als die bilingualen SchülerInnen. Die Gruppe der mittel- bis hochgradig schwerhörigen ViertklässlerInnen weist einen Altersdurchschnitt von 10;4 auf und die Gruppe der leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen einen Altersdurchschnitt von 10;1.

Die Stichprobe belegt einen schwachen negativen Zusammenhang zwischen Alter und Ergebnis in den IGLU-Fragen (siehe 5.4), mit einem Korrelationskoeffizienten von $r=-0.2$. Jüngere SchülerInnen zeigen tendenziell bessere Ergebnisse, was wohl darauf zurückzuführen ist, dass SchülerInnen mit einem besseren Hörstatus in der Stichprobe etwas jünger sind als solche mit einem schwächeren Hörstatus.

Die bilinguale Klasse ist mit acht SchülerInnen vertreten, gleich 16% der Gesamtstichprobe; sie wird in der Analyse getrennt von ihrem Hörstatuts als gesonderte Gruppe gefasst. In der Klasse sind sieben SchülerInnen an Taubheit grenzend schwerhörig oder gehörlos und eine Schülerin ist hochgradig schwerhörig.

Die übrigen hörgeschädigten SchülerInnen sind zu 10% (n=5) leichtgradig schwerhörig oder dysauditiv, davon haben zwei eine AVWS, zu 53% mittel- bis hochgradig schwerhörig (n=26) und zu 20% (n=10) an Taubheit grenzend schwerhörig bis gehörlos (Abb. 22).

31% (n=15) der Gesamtstichprobe hat ein CI. Hierzu zählen alle zehn nicht-bilingualen SchülerInnen, die an Taubheit grenzend schwerhörig und gehörlos sind, zwei gehörlose SchülerInnen in der bilingualen Klasse und drei mittel- bis hochgradig schwerhörige SchülerInnen.

¹¹¹ Alle Namen sind Pseudonyme.

¹¹² Alle Altersangaben in „Jahr; Monate“.

Bezeichnung	n=	Anteil
dysauditiv und leichtgradig schwerhörig	5	10%
mittelgradig schwerhörig und hochgradig schwerhörig	26	53%
an Taubheit grenzend schwerhörig und gehörlos	10	20%
Bilinguale Klasse	8	16%
Σ	49	100%

Abb. 22: Zusammensetzung der Stichprobe nach Hörstatusgruppen und bilingualer Förderung

Die Stichprobe zeigt eine weitgehende Übereinstimmung mit der unter 2.4 aufbereiteten Verteilung des Hörstatus in Bildungseinrichtungen für Hörgeschädigte. Offenbar steigt in den niedrigeren Klassen die Anzahl von Kindern mit einem CI, deren Anteil in der Untersuchung deutlich höher ist als bei Große (2003, 33) und in den aktuellen Elternumfragen (Hintermair et al. 2000, 53ff.; Hintermair 2002, 82ff.; Hintermair 2005, 89ff.).

Die SchülerInnen sind zu 47% (n=23) weiblich und zu 53% (n=26) männlich. Damit entspricht das Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen SchülerInnen in etwa dem unter 2.5 aufgeführten.

20% (n=8) haben einen zusätzlichen Förderschwerpunkt, und zwar „Lernen“ (n=6), „Sehen“ (n=2) oder eine „Leserechtschreibschwäche (LRS)“ (n=2). Der Anteil von SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt ist demzufolge etwas höher als unter 2.6 aufgeführt.

SchülerInnen nicht-deutschsprachiger Eltern sind mit 39% vertreten (n=19), einem Prozentsatz, der ebenfalls über dem unter 2.8 aufbereiteten Anteil „ausländischer“ hörgeschädigter SchülerInnen in den beteiligten Bundesländern liegt.

6% (n=3) der Stichprobe sind hochgradig schwerhörige Kinder gehörloser Eltern, die keinen Migrationshintergrund haben. Solche Kinder sind im Vergleich zu den unter 2.10 dargelegten Zahlen leicht überrepräsentiert. In Bezug auf die Verwendung der Gebärdensprache ist die Stichprobe deswegen verzerrt, weil zusätzlich 16% bilingual geförderte SchülerInnen an der Untersuchung beteiligt sind.

5.2 Durchführung und Verhalten der SchülerInnen

Die Interviews mit den SchülerInnen werden über den ganzen Schultag verteilt durchgeführt (1.-5. Stunde) und dauern im Schnitt 39 min (zwischen 20 und 60 min). Zum Schluss, wenn die SchülerInnen nach ihrem Leseverhalten befragt werden und keine messbare Leistung mehr gezeigt werden muss, haben etliche Konzentrationsschwierigkeiten. Damit erweist sich

zwar das Untersuchungsdesign insgesamt für hörgeschädigte SchülerInnen als angemessen, aber eine längere Bearbeitungsdauer wäre selbst mit Pausen für die Mehrzahl der SchülerInnen eine zu große Belastung. Ein Untersuchungsablauf wie bei IGLU, der die SchülerInnen in zwei Blöcken von je 40 min und einem von einer halben Stunde über den Vormittag verteilt evaluiert (Lankes et al. 2003, 17), ist für die meisten hörgeschädigten SchülerInnen kaum denkbar.

Zum Erlesen des Textes nehmen sich die SchülerInnen im Schnitt 10 min Zeit, die individuelle Lesedauer von 3 bis 26 min variiert erheblich. Im Schnitt erfragen die SchülerInnen während des Lesens 3,0 Worte. Allerdings tun dies nur 17 der 49 SchülerInnen, die im Schnitt die Bedeutung von 8,9 Wörtern wissen wollen.

Bezüglich dieser Werte unterscheidet sich die bilinguale Klasse deutlich von den anderen hörgeschädigten SchülerInnen: Das Interview mit den bilingualen SchülerInnen dauert im Durchschnitt knapp 6 min länger (45 min gegenüber 39 min) und sie nehmen sich durchschnittlich 2,8 min mehr Zeit, um den Text zu lesen (12,4 min gegenüber 9,6 min). Bis auf Thomas, einen mehrfachbehinderten Schüler, fragen alle Kinder in dieser Klasse nach einem bis 29 Wörtern. Von den 17 hörgeschädigten SchülerInnen, die von dieser Möglichkeit Gebrauch machen, sind sieben aus der bilingualen Klasse. Sie erfragen zudem im Schnitt 10,6 Wörter und damit deutlich mehr als die nicht-bilingualen SchülerInnen mit durchschnittlich nur 7,7 Wörtern.

Bearbeitungsdauer und Zahl der Nachfragen sind nur uneindeutige Indizien für die Sorgfalt in der Auseinandersetzung mit einem Text. In Verbindung mit weiteren Beobachtungen und insbesondere mit den Ergebnissen können sie jedoch sinnvolle Hinweise auf metakognitive Kompetenzen geben. Das Erfragen von Wörtern in einer Situation, in der keine andere Informationsquelle außer dem Interviewer zur Verfügung steht, kann nämlich als exekutives Metawissen in der Aneignung von Texten interpretiert werden. Es wird dementsprechend auch als eines der inhaltlichen Ziele der Bildungsstandards Deutsch zum Ende der vierten Klasse genannt (KMK 2004, 12): SchülerInnen sollen „bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen anwenden“, nämlich „nachfragen, Wörter nachschlagen [und den] Text zerlegen“.

Die hörgeschädigten SchülerInnen nutzen zum Lesen des Textes verschiedene Strategien: Eine Minderheit von 20% (n=10) liest den Text still. Die Mehrheit von 63% der SchülerInnen (n=31) liest den Text lautsprachlich vor und nutzt nur gelegentlich einige Gebärden oder das Fingeralphabet. Nur 16% (n=8) der SchülerInnen begleiten den Inhalt kontinuierlich in LBG. Das Leseverhalten steht in einer Diskrepanz zur Kommunikation der SchülerInnen während

des Interviews: 18% (n=9) verwenden dabei DGS, 20% (n=10) LBG oder LUG und 61% (n=30) die Lautsprache. Es zeigt sich, dass die SchülerInnen für das Lesen weniger Gebärden verwenden als für die Kommunikation mit einem Interviewer.¹¹³ Von den zehn SchülerInnen, die den Text still lesen, kommunizieren sieben ansonsten in Lautsprache, eine/r in LUG und zwei in DGS. Von den acht SchülerInnen, die einen vollen Gebrauch der LBG beim Lesen machen, nutzen nur zwei auch im Interview LBG und die übrigen sechs DGS.

Dabei muss man das Verhalten der bilingualen Klasse als untypisch ansehen, deren SchülerInnen alle in DGS kommunizieren und bis auf zwei SchülerInnen, die den Text still lesen, das Lesen mit LBG unterstützen. Ohne die bilinguale Klasse gäbe es kaum hörgeschädigte SchülerInnen, die DGS in der Interviewsituation und LBG zum Erlesen des Textes einsetzen.

Zugleich bedeutet dies, dass von 31 SchülerInnen, die den Text laut vorlesen und nur gelegentlich eine Gebärde oder das Fingeralphabet einfließen lassen, immerhin acht im Interview durchgehend LBG oder LUG, in einem Fall sogar DGS, verwenden. Die übrigen 23 SchülerInnen in dieser Gruppe nutzen in beiden Untersuchungsteilen primär die Lautsprache.

Es ist anzunehmen, dass außerhalb des Schulversuchs eine pädagogische Praxis wirkt, in der Gebärden nur in Form von LBG eingesetzt werden. Die SchülerInnen werden vermutlich außerdem dazu angehalten, möglichst in Lautsprache zu lesen. Die Konzentration auf Lautsprache führt zu einer Überbewertung des lauten Lesens, wie bereits aus den Daten der Hörgeschädigtenschulen in Münster unter 2.11 geschlussfolgert wird. Mängel im Sinnverstehen werden möglicherweise nicht bemerkt, wenn nur die Leistung im lauten Lesen honoriert wird.¹¹⁴

Es ist also auch in dieser Stichprobe eine Gruppe zu finden, bei der aufgrund ihrer kommunikativen Bedürfnisse manuelle Kommunikationsmittel im Unterricht eingesetzt, aber nicht gleichwertig mit der Lautsprache vermittelt werden. Damit bestätigen sich die

¹¹³ Alle Interviews sind vom hörenden Autor dieser Untersuchung durchgeführt worden, der sich stets an die Kommunikationsform der SchülerInnen angepasst hat. Auch wenn der Interviewer DGS fließend beherrscht, stellt er für die Kinder einen hörenden Erwachsenen dar, so dass nicht zu erwarten ist, dass sie seinetwegen Gebärden in der Kommunikation einsetzen. Umso deutlicher muss die Diskrepanz zwischen dem kommunikativen Verhalten im Interview und dem sprachlichen Verhalten beim Erlesen des Textes gewertet werden.

¹¹⁴ Gestützt wird diese Vermutung auch von einer weiteren Beobachtung während der Datenerhebung: In einem Fall ist eine Lehrerin an dem Untersuchungsraum vorbeigegangen und hat sich zwischen den Interviews lobend über das gute Lesen geäußert, das sie durch die Tür hören konnte. Dabei handelt es sich um eine Klasse, bei der die Diskrepanz zwischen dem lauten Lesen und dem übrigen kommunikativen Verhalten besonders deutlich ist und deren Ergebnisse in den inhaltlichen Fragen sich als sehr schwach erweisen. Wenn schon der Interviewer für das laute Lesen der ProbandInnen gelobt wird, lässt sich leicht vorstellen, wie diese Fähigkeit im Unterricht zu Lasten des sinnverstehenden Lesens überbewertet wird.

entsprechenden Überlegungen anhand der Rahmendaten zu Sprachen und Methoden unter 2.10.

Die aufgeführten Unterschiede zwischen dem Verhalten der bilingualen und nicht-bilingualen SchülerInnen stützen die Entscheidung, die Zugehörigkeit zur bilingualen Klasse als einen eigenen Indikator anzusehen und diese SchülerInnen in ihren Leistungen getrennt auszuweisen.

5.3 Wortschatztest

Der eigentlichen Leseaufgabe geht ein kleiner Wortschatztest voraus, in dem je drei Substantive, Verben und Adjektive aus dem Text frei erklärt werden müssen. Dadurch soll ein erster, von einem Textzusammenhang unabhängiger Eindruck über die Lesefähigkeit entstehen und ein auswertbarer sowie quantitativ vergleichbarer Wert zur Dekodierungsfähigkeit auf Wortebene ermittelt werden. Die gewählten Begriffe sind nicht wesentlich für das Verständnis der Geschichte, so dass sie den SchülerInnen erklärt werden können, wenn sie sie nicht verstehen.

Substantive		Verben		Adjektive	
Gehirn	35%	lächeln	78%	ruhig	69%
Klebstoff	71%	aufsammeln	69%	glücklich	86%
Teppich	80%	humpeln	24%	schwindelig	47%

Abb. 23: Wortschatztest zum IGLU-Text

In Abb. 23 wird der jeweilige Prozentsatz der SchülerInnen angegeben, die das Lexem in der schriftlichen Form erkennen. Wenn die SchülerInnen „lachen“ als Erklärung für „lächeln“ nennen, ist dies als richtig akzeptiert worden. Fehlt ihnen das Verständnis für die Komposita „Klebstoff“ und „aufsammeln“, werden sie aufgefordert, die Morpheme „Kleb“ und „sammeln“ getrennt zu betrachten. Wenn sie dann die Lösung nennen, wird das Lexem ebenfalls als richtig notiert.

Worte wie „lächeln“, „glücklich“, „Teppich“, „Klebstoff“, „ruhig“ und „aufsammeln“ werden von ca. 70% bis 85% der hörgeschädigten SchülerInnen erkannt. Damit erkennen immerhin knapp 15% der SchülerInnen selbst das einfachste Wort nicht. Auch wenn es keine SchülerInnen gibt, die kein einziges Wort erklären können, sind es immerhin 8% (n=4), die

allein ein Lexem, und 33% (n=16), die vier oder weniger Lexeme verstehen (Abb. 24). Auf der anderen Seite des Spektrums können nur 29% (n=14) der SchülerInnen acht oder neun der Worte richtig zuordnen. Es wird bereits bei diesem kleinen Wortschatztest deutlich, dass für einen großen Anteil der SchülerInnen die Probleme im Textverständnis schon auf der Lexemebene beginnen.

Richtige Lexeme	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Anteil u. Anzahl d. SchülerInnen	8% (4)	8% (4)	8% (4)	8% (4)	2% (1)	29% (14)	8% (4)	18% (9)	10% (5)

Abb. 24: Verteilung auf die Anzahl richtig erkannter Worte

Im Durchschnitt erkennen die SchülerInnen 5,6 Worte richtig, geben bei 1,2 Worten eine falsche und bei 2,4 Worten keine Antwort. In Abb. 25 sind die SchülerInnen nach Hörstatus geordnet und bilinguale SchülerInnen getrennt ausgewiesen.

	an Tbh. gr./gl. (n=10)	mittel-hochgr. (n=26)	dys./leichtgr. (n=5)	bilingual (n=8)
richtig	4,4	5,5	8,6	5,5
falsch	1	1,2	0,2	2,3
keine Antwort	3,6	2,4	0,2	1,8

Abb. 25: Ergebnisse im Wortschatztest nach Hörstatusgruppen und bilingualer Förderung

an Tbh.gr.= an Taubheit grenzend; gl.= gehörlos;
mittel-hochgr.=mittel- bis hochgradig schwerhörig;
dys.= dysauditiv; leichtgr.= leichtgradig schwerhörig;
bilingual=bilinguale Klasse

Die leichtgradig schwerhörigen und hörenden SchülerInnen haben keine Schwierigkeiten mit diesen Wörtern: Sie antworten alle bei acht bis neun der Begriffe richtig und kommen auf einen entsprechend hohen Durchschnittswert. In den übrigen Hörstatusgruppen zeigt sich ein Einfluss des Hörstatus auf die Kenntnis der Lexeme, da die mittel- bis hochgradig Schwerhörigen im Durchschnitt ein Wort mehr kennen als die an Taubheit grenzend Schwerhörigen und Gehörlosen. Die bilinguale Klasse kennt durchschnittlich genauso viele Lexeme wie die mittel- bis hochgradig schwerhörigen SchülerInnen.

Dagegen unterscheidet sich die bilinguale Klasse von den übrigen mittelgradig schwerhörigen bis gehörlosen SchülerInnen dadurch, dass sie mehr Antworten versucht, weshalb sie weniger Worte unbeantwortet lässt und folglich auch mehr falsche Antworten gibt. Dies ist ein Hinweis auf eine aktivere Auseinandersetzung mit den Aufgaben. Ob die Strategie erfolgreich ist, kann nur anhand der Ergebnisse beurteilt werden. Die bilinguale Klasse zeigt in diesem sehr begrenzten Wortfeld eine höhere lexikalische Kompetenz als die SchülerInnen mit einem ähnlichen Hörstatus.

Die Lösungshäufigkeit in diesem Wortschatztest korreliert mit dem Ergebnis in den IGLU-Fragen (siehe 5.4) mit $r=0.66$, was ein relevanter Zusammenhang ist, insbesondere wenn man die Knappheit des Wortschatztests berücksichtigt. Es ist also für die Gesamtstichprobe sinnvoll, in dem Lexikon der SchülerInnen einen Indikator für die Lesekompetenz zu sehen. Allerdings bleibt zu überprüfen, ob es Abweichungen zwischen den Ergebnissen in dem Wortschatztest und denen in den weiteren Teiluntersuchungen gibt. Die Lesekompetenzstudie im Hamburger Bilingualen Schulversuch (Hennies 2004, 112) zeigt, dass bilinguale SchülerInnen aufgrund ihres Wissens um hierarchiehöhere Strukturen beim Lesen zu einem gewissen Grad Lücken im Lexikon kompensieren können. Ob sich bei den SchülerInnen des Berliner Bilingualen Schulversuchs auch ein solcher Zusammenhang finden lässt, wird weiter unten untersucht.

5.4 Diskursstrukturelles Verständnis des Textes

Nachdem die SchülerInnen den Text gelesen haben, werden ihnen Fragen zur Geschichte gestellt, die ihr allgemeines Verständnis messen sollen. Als Richtlinie ist das Geschichtenstruktur-Schema von Labov und Waletzky gewählt worden (Labov & Waletzky 1967; Labov 1980). Um vollständig zu sein, hat eine Erzählung danach folgende Bestandteile:

- Orientierung: Sie kennzeichnet „den Zeitpunkt, den Ort und die Personen, ihre Aktivität oder die Situation“ (Labov 1980, 297).¹¹⁵
- Handlungskomplikation: Sie enthält eine Reihe von Ereignissen, die sich gegenüber der Orientierung abheben (Labov & Waletzky 1967, 32).

¹¹⁵ Labov (1980, 296f.) erweitert das Modell um den Bestandteil des einleitenden, wenige Sätze umfassenden „Abstrakt[s]“, der jedoch für eine Überprüfung rezeptiver Fähigkeiten nicht entscheidend ist, und deswegen in diesem Zusammenhang nicht weiter berücksichtigt wird.

- Evaluation: Die „[e]valuative[n] Merkmale teilen (...) mit: (...) dies ist es wert, erzählt zu werden. Es war nicht gewöhnlich, einfach, langweilig oder alltäglich“ (Labov 1980, 303). In der Evaluation wird „die Pointe einer Erzählung vermittelt“ (Labov 1980, 303). Von ihrer Erzählwürdigkeit hängt der erzählerische Wert der Geschichte ab

- Resultat: Das Resultat schließt den notwendigen Verlauf einer vollständigen Erzählung ab; es beinhaltet die „Beendigung [der ihr vorausgehenden; J.H.] Reihe von Ereignissen“ (Labov 1980, 296).

- Koda: Sie ist kein obligatorischer Bestandteil einer vollständigen Erzählung; wenn es sie gibt, besteht sie aus wenigen Sätzen am Ende, die anzeigen, dass die Erzählung abgeschlossen ist (Labov & Waletzky 1967, 39).

Wenn man die Geschichte „Mäuse auf dem Kopf“ nach diesem Schema analysiert, lassen sich verschiedene Fragen entwickeln, die die einzelnen Merkmale erfassen. Das Augenmerk liegt auf der Orientierung, der Handlungskomplikation und der Evaluation, während das Verständnis des Resultats nicht eigens abgefragt wird, weil es stark davon abhängt, ob die Evaluation richtig interpretiert wird und deswegen in der Rezeption keine entscheidende eigene Kategorie darzustellen scheint.

Die Kenntnis der Hauptpersonen und des Ortes, an dem die Geschichte spielt, dient als basales Merkmal der Orientierung. Dementsprechend lauten die ersten beiden Fragen: „A) Wer kommt in der Geschichte vor?“ und „B) Wo spielt die Geschichte?“. Vor allem die erste Frage wird für die SchülerInnen dadurch vereinfacht, dass die Geschichte mit Zeichnungen der Hauptperson bebildert ist. Zeigen die SchülerInnen nur auf die Bilder, werden sie aufgefordert zu sagen, um wen es sich handelt. Wird nur einer der Protagonisten genannt, ermöglicht die Anschlussfrage „Wer noch?“, die Antwort zu komplettieren. Unter diesen Bedingungen können knapp 90% der SchülerInnen eine richtige Antwort der Art „Mann“, „Opa“, „Labon“ und „Mäuse“ geben, immerhin aber können sechs SchülerInnen nur einen oder keinen Protagonisten nennen. Bei der Frage nach dem Ort reduziert sich die Anzahl derjenigen, die hierauf eine richtige Antwort geben auf 43% (n=21), z.B. in der Form: „im Haus“, „drinnen“ oder „in seiner Wohnung“. Bereits bei Merkmalen der Orientierung zeigt sich somit ein deutliches Verständnisproblem, wenn die visuelle Unterstützung recht eindeutiger Bilder nicht mehr zur Verfügung steht.

Desweiteren werden den SchülerInnen Fragen zur Handlungskomplikation und Evaluation der Geschichte vorgelegt: „C) Was passiert/geschieht in der Geschichte?“, „D) Was macht der Mann (Labon)?“ und „E) Was machen die Mäuse?“. Erleichtert werden die beiden letzten Fragen dadurch, dass begleitend auf die Bilder zum Text gezeigt wird, sollten die SchülerInnen nicht wissen, um wen es sich handelt. Bietet es sich an, wird die Reihenfolge dieser drei Fragen untereinander vertauscht. So beginnen manche SchülerInnen bei der Aufzählung der Protagonisten bereits, etwas zu ihnen zu erzählen. Um ihren Gedankengang nicht zu unterbrechen, wird in dieser Situation mit den Fragen D) und E) fortgefahren und C) eventuell nachgeschoben. Motivierende Nachfragen, etwa „und dann?“, „warum macht er das?“ oder „wie genau?“ werden ebenfalls an die SchülerInnen gerichtet, bis der Interviewer den Eindruck hat, dass die SchülerInnen ihr gesamtes Verständnis mitgeteilt haben.

In der Analyse wird der Konflikt zwischen Labon und den Mäusen als zentral für die Handlungskomplikation begriffen, nämlich dass Labon die Mäuse loswerden möchte, weil sie zu viele geworden sind. 39% der SchülerInnen (n=19) beschreiben im weitesten Sinne den Konflikt zwischen Labon und den Mäusen. Drei der sieben SchülerInnen, die die Pointe der Geschichte verstehen, nennen diesen Konflikt nicht in ihrer Nacherzählung. Vermutlich wird ihre Aufmerksamkeit zu sehr von der Wiedergabe des evaluativen Aspektes der Geschichte in Anspruch genommen.

Als zentrales Merkmal der Evaluation wird überprüft, ob die SchülerInnen verstehen, dass Labon Mausefallen und Möbel an der Decke aufhängt und die Mäuse deswegen glauben, anstatt auf dem Fußboden auf der Decke zu stehen. Dafür werden sämtliche Kommentare der SchülerInnen während des gesamten Interviews zur Hilfe genommen. Wenn sie irgendwann diesen Zusammenhang nennen, wird dieses Merkmal als richtig gewertet. 18% der SchülerInnen (n=9) können beschreiben, dass Labon die Möbel an die Decke hängt, begreifen jedoch den Sinn dieser Handlung nicht. Sie verstehen also die Evaluation nur im Ansatz. 14% der SchülerInnen (n=7) hingegen begreifen die Pointe der Geschichte und damit die Evaluation vollständig. In dieser Gruppe wird bis auf zwei Ausnahmen auch das Resultat der Geschichte zutreffend damit beschrieben, dass Labon die Mäuse nun einsammeln und wegbringen kann.

Neben Merkmalen der Geschichtenstruktur werden SchülerInnen nach dem Sinn des Autorenvermerks „von Roald Dahl“ befragt, der sich direkt unter der Überschrift befindet und auf den auch gezeigt wird: „F) Wer ist „Roald Dahl“?“. Schließlich sollen sie auch die Bedeutung der Überschrift erläutern, wiederum mit Verweis auf die Textstelle: „G) Was bedeutet: „Mäuse auf dem Kopf“?“. Nur 45% der SchülerInnen (n=22) können Roald Dahl als

„Schriftsteller“ identifizieren oder seine Tätigkeit angemessen umschreiben. Die übrigen vermuten größtenteils, es handele sich um den Mann oder eine Maus aus der Geschichte. Dieser Wert zeigt, dass viele SchülerInnen nicht nur an der sprachlichen Komplexität der Geschichte scheitern, sondern ihnen grundlegendes Wissen zur Struktur von Texten fehlt, weil sie nicht einmal einen Autorenvermerk erkennen. 33% (n=16) können erklären, die Überschrift bedeute, dass die Mäuse einen Kopfstand machen. Interessanterweise führt nur Simon, ein Schüler aus der bilingualen Klasse, expliziert aus, dass es sich dabei um die „Überschrift“ handele, die einem den Inhalt der Geschichte vermittele. Da er sie dann jedoch inhaltlich falsch erklärt, wird seine Antwort nicht als richtig gezählt.

Wenn man jedes Merkmal mit einem Punkt wertet,¹¹⁶ ergibt sich eine Korrelation mit dem Ergebnis in den aus IGLU entnommenen Fragen (siehe 5.4) von $r=0.68$. Damit erweist sich ein relevanter Zusammenhang zwischen diesen zusätzlichen Fragen und der Evaluationsform in der IGLU-Studie.

	Orientierung		Hand- lungs- kom- plikation	Evalua- tion (Ansatz)	Evalua- tion (voll- ständig)	Autor	Über- schrift
	A)	B)	basierend auf C), D) & E)			F)	G)
an Tbh. gr./gl. (n=10)	70%	20%	40%	10%	0%	10%	0%
mittel-hochgr. (n=26)	92%	38%	27%	31%	8%	38%	27%
dys./leichtgr. (n=5)	100%	40%	40%	0%	80%	100%	100%
bilingual (n=8)	88%	88%	75%	0%	13%	75%	50%

Abb. 26: Geschichtenstrukturverständnis nach Hörstatusgruppen und bilingualer Förderung

an Tbh.gr.= an Taubheit grenzend; gl.= gehörlos;
mittel-hochgr.=mittel- bis hochgradig schwerhörig;
dys.= dysauditiv; leichtgr.= leichtgradig schwerhörig;
bilingual=bilinguale Klasse

¹¹⁶ Dabei wird das ansatzweise Verständnis und das vollständige Verständnis der Evaluation mit je einem Punkt gerechnet, genauso die Fragen nach Schriftsteller und Überschrift, die nicht im engeren Sinne diskursstruktureller Natur sind.

Abb. 26 zeigt die Kompetenzen in den einzelnen Teilgruppen, die einen Zusammenhang zwischen Hörstatus und diskursstrukturellem Verständnis der Geschichte erkennen lassen: Fast alle leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen zeigen ein vollständiges Verständnis der Geschichte. Dass sie beim Merkmal der Handlungskomplikation nicht einen entsprechend hohen Punktwert wie in der Evaluation haben, liegt daran, dass die Hälfte der SchülerInnen über die Wiedergabe der Pointe dieses Merkmal vergisst. In der Gruppe der mittel- bis hochgradig schwerhörigen SchülerInnen lässt sich eine ähnliche Beobachtung anstellen: Von den acht SchülerInnen bzw. 31%, die die Evaluation im Ansatz begreifen, benennen fünf nicht den Konflikt zwischen Labon und den Mäusen, der die Handlungskomplikation konstituiert. Auch ihre Konzentration ist darauf gerichtet, zu beschreiben, wie Labon verschiedene Dinge an die Decke klebt, und sie sind damit offensichtlich von der Handlungskomplikation abgelenkt. Dies ist besonders plausibel, da für diese SchülerInnen die Evaluation der Geschichte ein teilweise offenes Rätsel darstellt, an dem sie sich interpretatorisch versuchen.

Die an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen haben deswegen trotz ihres schwachen Gesamtergebnisses im Merkmal der Handlungskomplikation einen höheren Wert als die mittel- bis hochgradig schwerhörigen SchülerInnen, weil sie nicht von Überlegungen zur Evaluation abgelenkt werden: Aus dieser Gruppe gibt es nur eine Antwort, die die evaluativen Merkmale der Geschichte im Ansatz richtig erfasst.

Während sich also ein Zusammenhang zwischen Hörstatus und diskursstrukturellem Verständnis zeigt, weichen die Ergebnisse der überwiegend gehörlosen bilingualen SchülerInnen von dieser Systematik ab. Sie haben in fast allen Fragen einen höheren Wert als die nicht-bilingualen an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen, nur die Evaluation erfassen sie überwiegend nicht. Einzig eine bilinguale Schülerin, Christa, versteht die sprachlich schwierige Pointe der Geschichte, die übrigen bilingualen SchülerInnen erkennen sie noch nicht einmal im Ansatz. Zwar begreift die Hälfte der bilingualen Klasse, dass die Mäuse einen Kopfstand machen, wie die Frage G) zeigt. Aber insbesondere die Verwechslung von Fußboden und Zimmerdecke wird von ihnen nicht erkannt. Das Vokabular der Geschichte ist offensichtlich für diese Gruppe nicht eindeutig genug. Es wird in dem Text durchgehend das Wort „Decke“ statt „Zimmerdecke“ verwendet, dessen Bedeutung ansonsten nur durch das Adverb „oben“ deutlich wird. Während des Interviews halten dementsprechend Maria und Luise, zwei der stärkeren SchülerInnen aus der bilingualen Klasse, „Decke“ kontinuierlich für eine Decke aus Stoff und Hamida probiert es wahlweise mit „Ecke“ und „Deckel“.

Die bilingualen SchülerInnen verfügen also zumeist nicht über ein ausreichendes sprachliches Verständnis, um den zentralen Zusammenhang der Geschichte zu begreifen. Darin unterscheiden sie sich nicht von übrigen an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen und der Mehrzahl der mittel- bis hochgradig schwerhörigen SchülerInnen. Umso bemerkenswerter sind ihre überdurchschnittlichen Werte bei den übrigen Merkmalen. Ohne ein Verständnis der Pointe können die bilingualen SchülerInnen diese weitaus besser erfassen als die nicht-bilingualen mittelgradig schwerhörigen bis gehörlosen SchülerInnen. Besonders bei der Frage B) zum Ort der Geschichte und bei den Fragen zur Handlungskomplikation fallen ihre hohen Werte auf, die sogar diejenigen der leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen in der Stichprobe übertreffen.

Damit bestätigt sich die These, dass diese SchülerInnen aufgrund ihres Wissens um Textstrukturen und ihres exekutiven Metawissens bestimmte Lücken auf der unteren Ebene der Textrepräsentation ausgleichen können, selbst wenn dabei Schlüsselstellen des Textes nicht verstanden werden. Dass fast alle bilingualen SchülerInnen den Ort der Geschichte nennen können, während dies bei den übrigen Kindern in der Stichprobe eine seltene Fähigkeit ist, zeigt anschaulich, wie z.B. ein primär in der DGS erworbenes Wissen über das Geschichtenstruktur-Schema dabei hilft, solche Merkmale auch in schriftlichen Texten zu finden.

Dass die übrigen mittelgradig schwerhörigen bis gehörlosen SchülerInnen nicht in vergleichbarer Weise an Texte und ihre Rezeption herangeführt worden sind, zeigen auch die Werte in der Frage F). Nur 45% aller SchülerInnen (n=22) wissen, dass eine solche Zeile wie „von Roald Dahl“ am Anfang einer Geschichte den Autoren bezeichnet. Insbesondere nicht-bilinguale mittelgradig schwerhörige bis gehörlose SchülerInnen verfügen nicht über diese Kompetenz. Die sprachliche Einschränkung der SchülerInnen erklärt dieses Ergebnis nicht zureichend. Solches Wissen wäre innerhalb von vier Schuljahren sicherlich einem größeren Anteil selbst der schwachen SchülerInnen vermittelbar. Der Leseunterricht ist offenbar häufig von einer alltagspraktischen Orientierung, wie sie sich aus der Konzeption von Lesen als „Literacy“ ableiten lässt, weit entfernt.¹¹⁷

Von den leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen können die Frage nach dem Autor hingegen alle beantworten und in der bilingualen Klasse ist es die Mehrzahl. Die

¹¹⁷ Ein Teil der SchülerInnen soll in einem Fragebogen Geburtsmonat und -jahr ankreuzen. Unerwarteterweise können etliche SchülerInnen auch auf direkte Ansprache hin nicht ihr Geburtsdatum nennen, obwohl sie die Frage eindeutig verstehen. In einigen Klassen, in denen das Geburtsdatum bereits aus anderen Teiluntersuchungen bekannt ist, ist diese Frage nicht gestellt worden, so dass ein quantitativer Vergleich dieses Merkmals nicht möglich ist. Bei der Gestaltung der Untersuchung ist nämlich nicht antizipiert worden, dass es überhaupt hörgeschädigte ViertklässlerInnen gibt, die dazu nicht in der Lage sind. Es wäre also von Interesse, alltagspraktisches Wissen dieser Art in weiteren Untersuchungen aufzunehmen.

beiden bilingualen Schüler, denen dies nicht gelingt, haben jeweils einen zusätzlichen Förderschwerpunkt „Lernen“ oder „Sehen“.¹¹⁸

Aus den frei formulierten Antworten lässt sich eine weitere Beobachtung ableiten: Der Teilsatz aus der Geschichte „...nach einer Weile wurden sie eine nach der anderen ohnmächtig, weil ihnen alles Blut ins Gehirn floss“ hat offensichtlich viele SchülerInnen nachhaltig beeindruckt und insbesondere die Interpretation des Resultats der Geschichte geprägt: In der Antwort von 34% der SchülerInnen (n=17) spielt es eine zentrale Rolle, dass die Mäuse in physischer Form leiden, am Kopf bluten oder am Ende der Geschichte sterben. Für einige SchülerInnen ist dieser Aspekt fast der einzige Inhalt, den sie aus der Geschichte mitnehmen. So wird eine humane und kindertaugliche Geschichte wegen der reduzierten sprachlichen Wahrnehmung zu einer ziemlich gewalttätigen Schilderung. Die leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen sind davon kaum betroffen, aber alle anderen hörgeschädigten SchülerInnen inklusive der bilingualen Klasse.¹¹⁹ Wenn den SchülerInnen nur wenige kommunikative und metakognitive Möglichkeiten zur Verfügung stehen, derartige Missverständnisse innerhalb und außerhalb des Unterrichts aufzuklären, hat dies sicherlich nachhaltige Konsequenzen für die Entwicklung der SchülerInnen, und zwar nicht nur in schriftsprachlichen Kompetenzbereichen.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse in den Fragen zum diskursstrukturellen Verständnis noch deutlicher als der Wortschatztest, welche Auswirkungen der unterschiedliche Zugang zu Kommunikationssystemen hat. Der unter 5.1. beschriebene primär lautsprachliche Zugang zum Lesen erweist sich für hörgeschädigte SchülerInnen sowohl im Leseprozess, als auch im Verständnis zentraler inhaltlicher Kategorien als nicht unproblematisch.

5.5 IGLU- Fragen

In der IGLU-Studie werden zum Text „Mäuse auf dem Kopf“ siebzehn Fragen gestellt. Davon sind elf für die eigene Untersuchung ausgewählt worden, da die gesamte Palette der Fragen den zeitlichen Rahmen der Interviews überschritten hätte. Die Aufstellung in Abb. 27 zeigt die Fragen zu dieser Aufgabe in IGLU, mit einer Zuordnung zu den Teilkompetenzen

¹¹⁸ Muhammed und Thomas

¹¹⁹ Von einem gewalttätigen, irgendwie blutigen oder tödlichen Schicksal der Mäuse gehen in der bilingualen Klasse 50% aus, unter den an Taubheit grenzend und gehörlosen SchülerInnen 30%, unter den mittel- bis hochgradig schwerhörigen 35% und unter den leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven 20%. Die bilingualen SchülerInnen äußern sich zu mehr Fragen als andere mittel- bis hochgradig hörgeschädigte SchülerInnen und haben deswegen auch bei diesem Irrtum einen höheren Wert. Das zeigt nur, dass diese SchülerInnen auf die kommunikative Einbindung in dem bilingualen Unterricht auch angewiesen sind.

des Lesens (Gonzalez & Kennedy 2001), zu den relativen Lösungshäufigkeiten der deutschen Stichprobe¹²⁰ und zu den Aufgabentypen Multiple-Choice-Frage (MC) oder Textantwort (T).

Typ	IGLU	Textimmanente Verstehensleistung		Wissensbasierte Verstehensleistung	
		Erkennen & Wiedergabe explizit angegebener Informationen	Einfache Schlussfolgerungen ziehen	Begründete komplexe Schlussfolgerungen ziehen; Interpretieren	Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache
MC	95%	Mäuse 2 (R011M02M)			
T	94%	Mäuse 10 (R011M10C)			
MC	92%		Mäuse 9 (R011M09M)		
T	92%			Mäuse 6.1 (R011M06C)	
MC	89%		Mäuse 1 (R011M01M)		
MC	82%	Mäuse 5 (R011M05M)			
MC	79%				Mäuse 13 (R011M13M)
T	76%		<i>Mäuse 7 (R011M07C)</i>		
T	73%			<i>Mäuse 12.1 (R011M12C)</i>	
T	68%				<i>Mäuse 14 (R011M14C)</i>
T	62%			Mäuse 6.2 (R011M06C)	
MC	58%				Mäuse 8 (R011M08M)
MC	50%		Mäuse 3 (R011M03M)		
T	31%			<i>Mäuse 11 (R011M11C)</i>	
T	30%			<i>Mäuse 12.2 (R011M12C)</i>	
T	28%			Mäuse 4 (R011M04C)	
T	07%			<i>Mäuse 12.3 (R011M12C)</i>	

Abb. 27: Übersicht der Fragen zum IGLU-Text „Mäuse auf dem Kopf“

Die in die vorliegende Untersuchung aufgenommenen Fragen sind fett gedruckt, die übrigen erscheinen kursiv. In der ursprünglichen Gestaltung durch IGLU dominieren schwierigere und wissensbasierte Fragen sowie Textaufgaben. Die hier ausgewählten Fragen sind dagegen so verteilt, dass sie alle Subskalen gleichmäßig erfassen. Von den schwierigeren Fragen, die weniger als die Hälfte der Hörenden beantworten, ist nur eine aufgenommen worden, um den

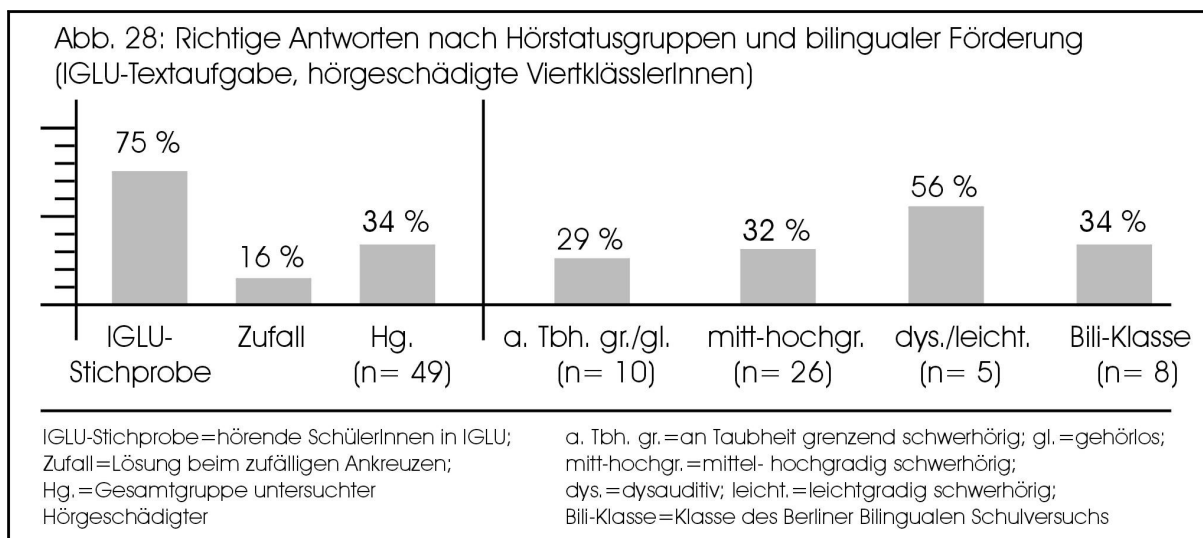
¹²⁰ Ich danke Tobias Stubbe für die Bereitstellung dieser Daten in einer Email vom 24.9.2005.

hörgeschädigten SchülerInnen überwiegend solche Aufgaben vorzulegen, die sich für eine Mehrheit der RegelschülerInnen als angemessen erwiesen haben.

Insgesamt werden elf Fragen einbezogen, wobei zwei davon unter dem Namen „Mäuse 6“ gefasst und als kulminierende Aufgabe gerechnet werden: Wenn eine der beiden Teilfragen richtig beantwortet wird, entspricht dies dem Aufgabennamen „Mäuse 6.1“. Es ist aus den IGLU-Werten nicht bekannt, welche der beiden Teilfragen der Aufgabe „Mäuse 6“ gewählt worden ist. Unter dem Aufgabennamen „Mäuse 6.2“ werden dann die SchülerInnen gefasst, die zusätzlich auch noch die zweite Teilfrage richtig beantwortet haben.

5.6 Quantitative Analyse der IGLU-Fragen

Die hörenden SchülerInnen in der IGLU-Stichprobe haben in den elf ausgewählten Aufgaben eine mittlere Lösungswahrscheinlichkeit von 75%. Abb. 28 zeigt im Vergleich dazu die Lösungswahrscheinlichkeiten der hörgeschädigten SchülerInnen, sowohl in ihrer Gesamtheit als auch nach Hörstatus bzw. Zugehörigkeit zur bilingualen Klasse aufgeteilt. In diese Werte sind die SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt eingerechnet.¹²¹



Die besten Ergebnisse zeigen die leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen. Danach folgen die bilingualen, zumeist gehörlosen SchülerInnen, die die mittel- bis hochgradig schwerhörigen übertreffen, und zur letzten Gruppe zählen die an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen. Im Hinblick auf die leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen innerhalb der Stichprobe muss ergänzt werden,

¹²¹ Eine Tabelle mit weiteren statistischen Angaben zu der Abbildung findet sich in Kap. 10.

dass sie alle Kinder deutschsprachiger Eltern sind, was neben dem Hörstatus ebenfalls zu dem besseren Ergebnis beiträgt. In den übrigen Gruppen ist eine gleichmäßige oder proportionale Verteilung hinsichtlich des Migrationshintergrunds bzw. sprachlicher Voraussetzungen zu finden.

Die Unterschiede zwischen den meisten Teilgruppen sind jedoch nicht signifikant (ns),¹²² allein die leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen sind signifikant (*) leistungstärker als die an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen sowie mittel- bis hochgradig schwerhörigen. Zwischen den Gruppen bestehen Effektstärken (Cohens d), die die Mittelwertsunterschiede bestätigen (siehe Abb. 29), aber z.T. nur einen mäßigen bis mittleren Effekt belegen (d=0,2 bis 0,5); nur die Ergebnisse der leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven Kinder führen zu hohen Effektstärken im Vergleich zu den anderen Gruppen (etwa d=0,8).

	bilingual	a.Tbh.gr.sh/gl.	mittel-hochgr. sh.
dys./leichtgr. sh.	ns / d=0,94	* / d=1,26	* / d=1,00
mittel-hochgr. sh.	ns / d=-0,13	ns / d=0,15	
a.Tbh.gr.sh/gl.	ns / d=-0,33		

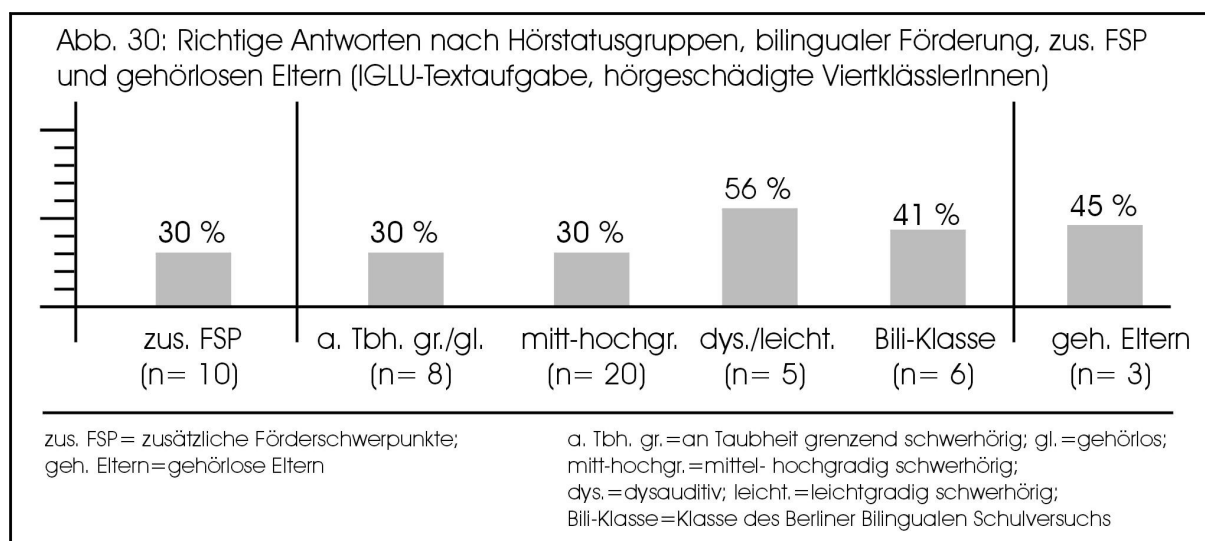
Abb. 29: Signifikanzen und Effektstärken zwischen Hörstatusgruppen und bilingualer Klasse
an Tbh.gr.sh.= an Taubheit grenzend; gl.= gehörlos; mittel-hochgr.sh.=mittel- bis hochgradig schwerhörig; dys.= dysauditiv; leichtgr.sh.= leichtgradig schwerhörig; bilingual=bilinguale Klasse; ns=nicht signifikant; *=signifikant

Wenn man die SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt (FSP) getrennt rechnet und aus dem Vergleich der Hörstatusgruppen herausnimmt, schneiden die bilingualen sehr viel besser und die an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen leicht stärker ab, während die Gruppe der mittel- bis hochgradig Schwerhörigen sich verschlechtert (Abb. 30).

Bemerkenswerterweise liegt der Wert der SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt mit 30% nur geringfügig unterhalb des Durchschnittswerts der gesamten

¹²² Signifikanz wird in allen Teiluntersuchungen folgendermaßen ermittelt: Zunächst wird mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests die Normalverteilung der Teilgruppen überprüft, danach bei den zu vergleichenden Teilgruppen anhand eines Zwei-Stichproben-F-Tests überprüft, ob sie gleiche oder unterschiedliche Varianzen haben. Schließlich wird von diesem Ergebnis abhängig ein Zwei-Stichproben-t-Test bei gleichen oder unterschiedlichen Varianzen durchgeführt, womit überprüft wird, ob die Nullhypothese für das Gruppenpaar zurückgewiesen werden kann für $p \leq 0.05$.

Stichprobe, ein Unterschied, der nicht signifikant ist und nur eine mäßige Effektstärke ergibt ($d=-0,19$).¹²³



	bilingual	a.Tbh.gr.sh/gl.	mit.-hochgr. sh.
dys./leichtgr. sh.	ns / $d=0,69$	ns / $d=1,18$	* / $d=1,09$
mittel-hochgr. sh.	ns / $d=-0,63$	ns / $d=-0,05$	
a.Tbh.gr.sh/gl.	ns / $d=-0,74$		

Abb. 31: Signifikanzen und Effektstärken zwischen Hörstatusgruppen und bilingualer Klasse (ohne SchülerInnen mit zus. FSP)

an Tbh.gr.sh. = an Taubheit grenzend; gl. = gehörlos; mittel-hochgr.sh. = mittel- bis hochgradig schwerhörig; dys. = dysauditiv; leichtgr.sh. = leichtgradig schwerhörig; bilingual = bilinguale Klasse; ns = nicht signifikant; * = signifikant

Aus Abb. 31 lässt sich ersehen, dass die Herausnahme der SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt dazu führt, dass die an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen sich nicht mehr signifikant von den dysauditiven und leichtgradig schwerhörigen unterscheiden. Die bilingualen SchülerInnen erreichen gegenüber den beiden Gruppen mit mittelgradig schwerhörigen bis gehörlosen SchülerInnen noch höhere Effektstärken.

Die SchülerInnen in der bilingualen Klasse, die einen zusätzlichen Förderschwerpunkt haben, weichen von ihren MitschülerInnen deutlich in der Leistung nach unten ab, während die übrigen an Taubheit grenzenden schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt innerhalb ihrer Vergleichsgruppe nur geringfügig schwächer

¹²³ Eine Tabelle mit weiteren statistischen Angaben zu der Abbildung findet sich in Kap. 10.

sind. Die mittel- bis hochgradig schwerhörigen SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt erweisen sich sogar als überdurchschnittlich im Ergebnis gegenüber denen ohne einen zusätzlichen Förderschwerpunkt.

Die Ergebnisse unterstützen die unter 1.7.4 formulierten Vorbehalte gegenüber der Vergleichbarkeit dieses Merkmals in verschiedenen Schulen. Nur in der bilingualen Klasse ist der zusätzliche Förderschwerpunkt ein entsprechend deutlicher Indikator für eine schwächere Leistung. Allerdings kann ausgeschlossen werden, dass SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt in der bilingualen Klasse schlechter gefördert werden als in anderen Klassen. Vielmehr erscheint folgende Interpretation als zulässig: Zumindest zwei der betroffenen bilingualen SchülerInnen haben so starke Einschränkungen, dass fraglich ist, ob man sie an anderen Schulen in die regulären Hörgeschädigtenklassen aufgenommen hätte. Wahrscheinlich würden sie eher in Lern- oder Mehrfachbehindertenklassen beschult. Für diese Deutung spricht, dass die LehrerInnen des Schulversuchs hervorheben, die Integration solcher Kinder in eine reguläre Hörgeschädigtenklasse sei an ihrer Schule auch eher unüblich (Krausmann et al. 2007, 65f.). Lern- und Mehrfachbehindertenklassen sind indes in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt worden und können deshalb nicht zum Vergleich herangezogen werden.

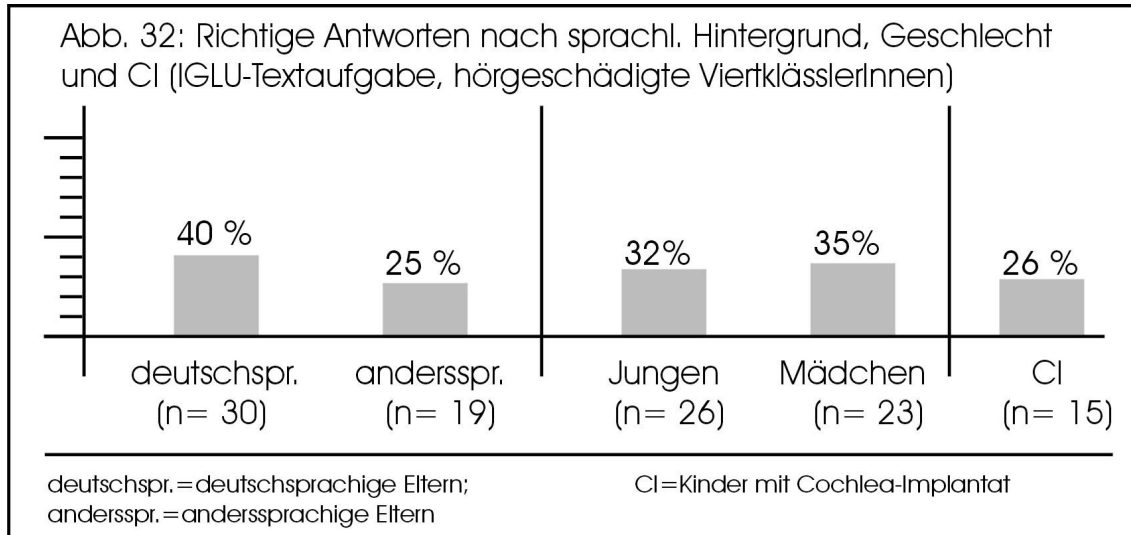
Dass Bilingualität unter Einbezug von DGS positive Ergebnisse zeigt, kann auch für die drei SchülerInnen mit gehörlosen Eltern bestätigt werden, die sich alle außerhalb der bilingualen Klasse befinden: Sie erreichen eine durchschnittliche Lösungswahrscheinlichkeit von 42% und individuell hohe Werte zwischen 36% und 45%. Sie sind damit sogar der Klasse des Bilingualen Schulversuchs noch leicht überlegen, ohne eine entsprechende schulische Förderung genossen zu haben, und bilden mit ihr zusammen die zweite Gruppe von SchülerInnen, die aus dem Bedingungsgefüge von Hörstatus und Lesekompetenz herausfallen.¹²⁴

In Abb. 32 werden weitere Merkmale gegeneinander abgewogen.¹²⁵ Über die gesamte Stichprobe sind Mädchen nur geringfügig stärker in der Lesekompetenz als Jungen (ns; $d=0,14$). Der Unterschied zwischen Kindern aus einem deutschsprachigen und einem anderssprachigen Elternhaus hingegen fällt gravierend aus und ist statistisch signifikant ($d=0,80$). Zwar wird dieses Ergebnis leicht dadurch relativiert, dass alle leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen deutschsprachige Eltern haben. Aber selbst,

¹²⁴ Der Unterschied zwischen den Kindern gehörloser Eltern und der Gesamtstichprobe wird von einer Effektstärke von $d=0,54$ (ns) gekennzeichnet, im Vergleich zur bilingualen Klasse liegt die Effektstärke bei $d=0,61$ (ns).

¹²⁵ Eine Tabelle mit weiteren statistischen Angaben zu der Abbildung findet sich in Kap. 10.

wenn man diese Gruppe herausnimmt, bleiben die hörgeschädigten SchülerInnen aus einem deutschsprachigen Elternhaus mit einem Ergebnis von 37% denen aus einem anderssprachigen Elternhaus weit überlegen.



Das Ergebnis der cochlea-implantierten SchülerInnen ist auffällig schwach: Die zehn nicht-bilingualen an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen haben alle ein CI. Hinzu kommen noch drei cochlea-implantierte SchülerInnen, die ursprünglich mittel- und hochgradig schwerhörig sind, sowie zwei bilinguale SchülerInnen mit einem CI. Zusammen erreichen sie eine Lösungswahrscheinlichkeit von 26%. Die beiden bilingualen SchülerInnen mit einem CI kommen auf einen für diese Gruppe durchschnittlichen Wert von 27% richtigen Antworten, der jedoch innerhalb ihrer Klasse unterdurchschnittlich ist.¹²⁶ Auffällig sind vor allem die drei SchülerInnen, die vor der Implantation nach Angaben der LehrerInnen hochgradig schwerhörig und in einem Falle sogar mittelgradig schwerhörig gewesen sein sollen. Diese erreichen nur einen durchschnittlichen Wert von 15% richtigen Antworten. Insgesamt liegt also die Gruppe der SchülerInnen mit einem CI noch etwas unterhalb der an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen und zeigt ein ganz ähnliches statistisches Verhältnis zu den anderen ermittelten Teilgruppen.¹²⁷ Wenn sich solche Ergebnisse in weiteren Untersuchungen zur Leistung hörgeschädigter SchülerInnen bestätigen sollten, dann heißt dies, dass es in den Hörgeschädigtenschulen viele implantierte

¹²⁶ Dabei handelt es sich um zwei Schüler mit nicht-deutschsprachigen Eltern, von denen einer einen zusätzlichen Förderschwerpunkt hat, so dass diese Indikatoren das Ergebnis beeinflussen.

¹²⁷ CI / a.T.gr.sh/gl.: ns / d=-0,25 ; CI / mitt-hoch.: ns / d=-0,32 ; CI / dys./leicht.: * / d=-1,4; CI / bilingual: ns / d=-0,53.

SchülerInnen gibt, die von ihrem CI sprachlich nicht ausreichend profitieren können und für die nach angemessenen Förderkonzepten gesucht werden muss.

Abschließend wird in dem merkmalsbezogenen Vergleich noch auf die vier SchülerInnen einer Integrationsklasse eingegangen, die einen Teil des Unterrichts getrennt und einen Teil mit einer Regelgrundschulklasse zusammen besuchen. Die fünfte Schülerin dieser Klasse¹²⁸ ist erst wenige Monate zuvor aus der Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs in die Integrationsklasse gewechselt und wird zu der Klasse gerechnet, in der sie sprachlich sozialisiert worden ist (siehe Kap. 8). Ihre neuen KlassenkameradInnen in der Integrationsklasse zeigen einen Wert von 34%,¹²⁹ der für ihren Hörstatus (hochgradig schwerhörig bis gehörlos, z.T. mit CI) überdurchschnittlich ist, dennoch einen deutlichen Abstand zur hörenden Stichprobe in IGLU sowie zu den leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen in anderen Hörgeschädigtenschulen markiert. Zukünftige Untersuchungen der Kompetenzen von hörgeschädigten SchülerInnen in verschiedenen Integrationsmodellen und in Hörgeschädigtenschulen könnten auch zur Beantwortung der Frage beitragen, welche SchülerInnen in einer Integration die besten Entwicklungschancen haben.

Selbst die leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen befinden sich in einem deutlichen Abstand zu den Ergebnissen in der Regelschule.

Insgesamt erreichen nur sechs hörgeschädigte SchülerInnen einen Wert aus dem Intervall von 64% bis 82% richtigen Antworten, in dem der Mittelwert der IGLU-Stichprobe von 75% liegt: Drei davon haben eine AVWS oder einseitige Schwerhörigkeit und sind also dysauditiv oder leichtgradig schwerhörig. Zwei SchülerInnen sind mittelgradig schwerhörig und eine Schülerin¹³⁰ ist gehörlos und besucht die bilinguale Klasse. Es handelt sich um vier Mädchen und zwei Jungen, die alle einem deutschsprachigen Elternhaus entstammen und keine zusätzlichen Förderschwerpunkte aufweisen. Diese SchülerInnen, die 12% der Stichprobe (n=6) ausmachen, bilden diejenige Gruppe, die überhaupt eine Chance hat, den Regelanforderungen des Evaluationsinstruments zu genügen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sie wegen der besonderen Bedingungen der vorliegenden Untersuchung im Vergleich zur IGLU-Stichprobe bevorzugt werden und ihre Kompetenzen in einem längeren und rein schriftlichen Verfahren vielleicht nicht so ausgeprägt zeigen könnten.

Für die übrigen hörgeschädigten SchülerInnen ist eine Orientierung an den Regelanforderungen in derartigen empirischen Verfahren offensichtlich keine realistische

¹²⁸ Luise

¹²⁹ $\bar{x} = 34\%$, $s = 7$, Min. – Max. = 27% - 45%.

¹³⁰ Maria

Perspektive, sondern das Interesse sollte sich darauf richten, ob sie Minimalanforderungen genügen können. Die Minimalanforderung ist für den begrenzten Fragekatalog einer IGLU-Aufgabe nicht definiert, wird im Folgenden jedoch anhand der Durchschnittswerte der hörenden SchülerInnen festgelegt: Die Minimalgrenze wird bei etwa der Hälfte der durchschnittlichen Lösungswahrscheinlichkeit der IGLU-Stichprobe (von 75%) markiert (siehe Abb. 28). Wenn hörgeschädigte SchülerInnen also 36% bzw. vier der elf Aufgaben richtig lösen, können sie im Prinzip mit der Art der Aufgabenstellung und den inhaltlichen Aspekten umgehen, bedürfen aber weiterer sonderpädagogischer Förderung, um in kommenden Vergleichsarbeiten und Prüfungen den Mindestanforderungen zu genügen. Offizielle Mindeststandards dürften vermutlich höher ausfallen. Unterhalb der gewählten Stufe sind die Werte auf alle Fälle zu nahe am Zufallswert, um aus den quantitativen Zahlen alleine Kompetenzen mit Sicherheit beschreiben zu können.

	dys./leichtgr. (n=5)	mittel-hochgr. (n=26)	an Tbh. gr./gl. (n=10)	bilingual (n=8)
>35%	80%	42%	40%	63%
<36%	20%	58%	60%	38%

Abb. 33: Minimalanforderung nach Hörstatusgruppen und bilingualer Förderung

an Tbh.gr. = an Taubheit grenzend; gl.= gehörlos; mittel-hochgr. =mittel- bis hochgradig schwerhörig; dys.= dysauditiv; leichtgr. = leichtgradig schwerhörig; bilingual=bilinguale Klasse

Von den hörgeschädigten SchülerInnen erreichen 51% (n=25) weniger als 36% richtige Antworten. In der Gruppe der leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen in den Hörgeschädigtenschulen und in der bilingualen Klasse liegt eine Mehrheit über dieser Grenze (Abb. 33).

Andere Gruppen, die ebenfalls mehrheitlich das Minimalkriterium erreichen, sind Schülerinnen mit einem deutschsprachigen Elternhaus und Kinder gehörloser Eltern. Aus Abb. 33 lässt sich entnehmen, dass die mittel- bis hochgradig schwerhörigen sowie an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen in ihrer Mehrzahl unter dieser Grenze bleiben. Die Gruppe der cochlea-implantierten Kinder, die SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt und Kinder aus einem anderssprachigen Elternhaus bleiben ebenfalls überwiegend unter einer Lösungswahrscheinlichkeit von 36%. Von den männlichen und weiblichen SchülerInnen liegt jeweils ein gleicher Anteil oberhalb und unterhalb des Minimalkriteriums.

Nachdem sich bereits gezeigt hat, dass die Antworten in dem kleinen Wortschatztest (siehe 5.3) und zu den an der Geschichtenstruktur orientierten Fragen mit dem Ergebnis in den zehn IGLU-Fragen (siehe 5.4) eine relevante Korrelation zeigen, lässt sich der Zusammenhang zwischen dem Verständnis der Geschichtenstruktur und der Lösungswahrscheinlichkeit in den IGLU-Fragen noch auf eine andere Art nachweisen: Insgesamt verstehen neun SchülerInnen die Evaluation der Geschichte im Ansatz, d.h. sie wissen, dass Labon Mausefallen oder Möbel an die Decke hängt. Sie erreichen eine durchschnittliche Lösungswahrscheinlichkeit von 40%. Diejenigen sieben SchülerInnen, die darüber hinaus auch erklären können, weshalb Labon dies tut und somit ein vollständiges Verständnis der Evaluation haben, beantworten durchschnittlich 66% der Antworten richtig. Neben vier dysauditiven und zwei mittelgradig schwerhörigen SchülerInnen gehört auch eine Schülerin¹³¹ aus der bilingualen Klasse dazu.

Zusammenfassend bestätigt die quantitative Analyse die in der Hypothese formulierten Zusammenhänge. Einerseits ist der Hörstatus entscheidend für die Ergebnisse, andererseits können SchülerInnen in einer bilingualen Klasse oder Kinder gehörloser Eltern bessere Ergebnisse vorweisen, als ihr Hörstatus anzeigt.

Von den übrigen Indikatoren sind einige besonders bedenkenswert: SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund zeigen deutlich schwächere Leistungen als ihre MitschülerInnen. Eine weitere Teilgruppe mit schwachen Ergebnissen ist die der SchülerInnen mit einem CI. Ihre Lesekompetenz entspricht ihrem ursprünglichen Hörstatus als größtenteils an Taubheit grenzend schwerhörige und gehörlose SchülerInnen. Keine/r der SchülerInnen mit einem CI befindet sich im Bereich der Durchschnittswerte hörender SchülerInnen in der IGLU-Studie.

Das Ergebnis der SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt ist uneindeutig; es sollte zu weiterer Reflexion darüber führen, wie das Merkmal empirisch erfasst werden kann.

Schließlich ist das Geschlecht der SchülerInnen ein schwacher Indikator, da Mädchen nur leicht besser abschneiden als Jungen.

5.7 Qualitative Analyse der IGLU-Fragen

Die Antwortenstruktur der hörgeschädigten SchülerInnen (Hg.) und der hörenden Stichprobe (Hd.) in den elf IGLU-Fragen sind in Abb. 34 dargelegt. Die Aufgaben werden für die Analyse in die einzelnen Subskalen unterteilt, im Interview sind sie ihrer Nummerierung folgend gestellt worden.

¹³¹ Christa

	Textimmanente Verstehensleistung						Wissensbasierte Verstehensleistung				
	Erkennen & Wiedergabe explizit angegebener Informationen			Einfache Schlussfolgerungen ziehen			Begründete komplexe Schlussfolgerungen ziehen; Interpretieren			Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache	
	M2	M5	M10	M1	M3	M9	M4	M6.1	M6.2	M8	M13
Hg.	59%	49%	49%	31%	29%	39%	2%	39%	18%	20%	39%
Hd.	95%	82%	94%	89%	50%	92%	28%	92%	62%	58%	79%

Abb. 34: Lösungswahrscheinlichkeit in den einzelnen Fragen der IGLU-Aufgabe

M=„Mäuse“; Hg.=Gesamtgruppe untersuchter Hörgeschädigter; Hd.= IGLU-Stichprobe

5.7.1 „Erkennen & Wiedergabe explizit angegebener Informationen“

Obwohl die hörgeschädigten SchülerInnen in sämtlichen Aufgaben Ergebnisse weit unter der Stichprobe aus IGLU erreichen, lässt sich zwischen Aufgaben unterscheiden, bei denen der Abstand größer, und solchen, bei denen er geringer ist. Die Aufgaben zur Subskala „Erkennen & Wiedergabe explizit angegebener Informationen“ können zwar nur knapp die Hälfte der hörgeschädigten SchülerInnen beantworten, die Relation zur IGLU-Stichprobe ist aber günstiger als in den anderen Subskalen.

In der Aufgabe „Mäuse 2“, die sowohl von den hörgeschädigten SchülerInnen als auch von der IGLU-Stichprobe am häufigsten gelöst wird, muss zur Frage „Wo stellt Labon die Mausefallen auf?“ die Antwortmöglichkeit „An der Decke“ angekreuzt werden. Knapp 60% der SchülerInnen (n=29) wählen die richtige Antwort. In den diskursstrukturellen Fragen zeigt sich allerdings, dass nur 33% der SchülerInnen (n=16) diesen Sachverhalt irgendwann während der Befragung frei formulieren können (siehe 5.4). Wenn keine freie Formulierung notwendig ist, gelingt es fast doppelt so vielen SchülerInnen, die Aufgabe zu lösen. Sie kann folglich auch ohne ein zutreffendes globales Textverständnis aufgrund textimmanenter Verstehensprozesse und des Aufbaus lokal begrenzter Kohärenzen beantwortet werden.

Ähnlich kann die Aufgabe „Mäuse 5“ bewertet werden: „Was tat Labon, nachdem er den Stuhl an die Decke geklebt hatte?“ 49% der SchülerInnen (n=24) gelingt die Zuordnung zur richtigen Antwortmöglichkeit „Er klebte alles an die Decke“. Die Aufgabe ist deswegen etwas schwieriger als „Mäuse 2“, weil eine der übrigen Antworten ein fast wörtliches Zitat aus dem Text beinhaltet („Er lächelte und sagte kein Wort“). SchülerInnen, die sich primär auf lokale Textzusammenhänge stützen, stehen bei dergleichen Wahlmöglichkeiten vor einem unlösbaren Dilemma, weil beide Antworten im Text vorkommen und somit nach ihrem Lösungsansatz richtig sind. Immerhin 27% der SchülerInnen (n=13) entscheiden sich für die zweite Möglichkeit.

Die Aufgabe „Mäuse 10“ hat kein Multiple-Choice-Format, sondern erfordert eine freie Antwort. Zur Frage „Wohin tat Labon die Mäuse, nachdem er sie aufgesammelt hatte?“ passt die Textstelle: „Er sammelte sie schnell auf und warf sie alle in einen Korb“. Alle SchülerInnen werden im Interview aufgefordert, noch einmal den Text durchzusehen, bevor sie etwas aufschreiben. 49% der SchülerInnen (n=24) beantworten daraufhin diese Frage richtig, bei den übrigen finden sich verschiedene Antwortmuster: Immerhin 6% von ihnen (n=3) schreiben „in *den Decke“, „er hatte die Mäuse auf der Decke“ und „in der Decke“, ohne dass sie auf Nachfrage die Bedeutung erklären können. Diese drei SchülerInnen verstehen zwar in den diskursstrukturellen Aufgaben (siehe 5.4) nicht einmal ansatzweise die Evaluation der Geschichte, haben aber offenbar eine vage Idee davon, die sie in die Antwort der Frage einzubauen versuchen.

Häufiger anzutreffen sind freilich SchülerInnen, die diese Frage ohne einen Textbezug unter Verwendung ihres Vorwissens beantworten: 18% (n=9) antworten mit „Müll“, „*Müller“, „*Mölaierner“ oder „*Molalma“, zu denen auch die gerechnet werden, die sich nur mündlich äußern und nichts schriftlich notieren. Weitere 10% (n=5) antworten mit „draußen“, „*Drausen“ oder „raus“ und nutzen damit ebenfalls eine textunabhängige und erfolglose Lösungsstrategie.

5.7.2 „Einfache Schlussfolgerungen ziehen“

In den Aufgaben zur Subskala „Einfache Schlussfolgerungen ziehen“ sind die Ergebnisse der hörgeschädigten SchülerInnen sowohl absolut als auch relativ zu jenen der IGLU-Stichprobe schwächer als in der ersten Subskala.

In Aufgabe „Mäuse 1“ wählen 31% der SchülerInnen (n=15) auf die Frage „Warum wollte Labon die Mäuse loswerden?“ die richtige Antwort „Es gab zu viele von ihnen“, während mit jeweils 29% (n=14) die Antworten „Sie lachten zu laut“ und „Sie aßen seinen ganzen Käse auf“ fast genauso häufig markiert werden.

Die Aufgabe „Mäuse 3“ lautet recht kompliziert: „Warum stießen die Mäuse einander in die Rippen und zeigten mit den Vorderpfoten nach oben, als sie in der ersten Nacht aus ihren Löchern kamen?“ 29% der SchülerInnen (n=14) erkennen die richtige Antwort „Weil sie dachten, Labon hätte etwas Dummes getan“. 31% jedoch (n=15) erscheint die Antwort „Weil sie einen Stuhl an der Decke sahen“ und 35% (n=17) die Möglichkeit „Weil sie den Käse in den Mausefallen haben wollten“ am plausibelsten.

Auf die Frage „Mäuse 9“ „Warum lag der ganze Fußboden voller Mäuse, als Labon am letzten Morgen herunterkam?“ wird die richtige Antwort „Die Mäuse hatten zu lange Kopfstand gemacht“ am häufigsten gewählt, und zwar von 39% der SchülerInnen (n=19). Am zweithäufigsten erscheint die Antwortmöglichkeit „Labon hatte Klebstoff auf den Fußboden gestrichen“ mit 27% (n=13), vermutlich wegen der Abbildung zum Text, auf der Labon die Unterseite der Stühle mit Klebstoff bestreicht.

Bei den meisten Aufgaben zur Subskala „Einfache Schlussfolgerungen ziehen“ wählt jeweils eine knappe relative Mehrheit der SchülerInnen aus den vier Antwortmöglichkeiten die richtige. Die Anforderungen der einfachen, textimmanenten Schlussfolgerungen in dieser Subskala sind also für einen Teil der hörgeschädigten SchülerInnen leistbar. Von der Lösungsstruktur der falschen Antworten lässt sich aber ableiten, dass viele hörgeschädigte SchülerInnen dieser Herausforderung nicht gewachsen sind und ihre Auswahl auf einem begrenzten lokalen Textverständnis beruht.

5.7.3 „Komplexe Schlussfolgerungen ziehen“

Die drei Aufgaben zur Subskala „Komplexe Schlussfolgerungen ziehen mit Begründungen; Interpretieren des Gelesenen“ sind für die Analyse von besonderem Interesse, da sie freie Antworten benötigen. Aus ihnen lassen sich eindeutiger als bei Multiple-Choice-Aufgaben Rückschlüsse auf die Lösungsstrategien der SchülerInnen ziehen, da sie immer intentional sind und es keine zufällige Auswahl gibt. So wird auch ein plastischeres Bild der schriftsprachlichen Kompetenzen möglich.

In dieser Subskala ist die Lösungswahrscheinlichkeit hörgeschädigter SchülerInnen geringer als in den beiden Subskalen zu textimmanenten Verstehensleistungen. Die Ergebnisse der hörgeschädigten SchülerInnen liegen relativ am weitesten von der IGLU-Stichprobe entfernt, ein Hinweis darauf, dass für sie freie Antworten überproportional schwierig sind.

Im Folgenden werden die drei Aufgaben, d.h. eine Frage zur Aufgabe „Mäuse 4“ und zwei Fragen zur Aufgabe „Mäuse 6“, detailliert mit den richtigen und falschen Antworten vorgestellt. Auch im Falle der falschen Antworten wird überprüft, ob sich eine Strategie wiederfinden lässt, „[k]omplexere Schlussfolgerungen [zu] ziehen“, oder ob die SchülerInnen dieser Aufgabe mit hierarchieniedrigeren Lösungsstrategien begegnen.

Die Aufgabe „Mäuse 4“ lautet: „Warum lächelte Labon, als er sah, dass keine einzige Maus in der Falle saß?“ Sie erfordert eine freie Antwort. Nur eine einzige, und zwar leichtgradig

schwerhörige Schülerin kann sie geben (= 2% der Stichprobe). Damit handelt es sich um die Aufgabe mit der geringsten Lösungswahrscheinlichkeit:

„Weil er sie reinlegen konnte“

(Sabrina, 9;11, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt.)

Eine Reihe von SchülerInnen geben Antworten, die das Verhältnis zwischen Labon und den Mäusen qualifizieren. Einige vermuten, er sehe an den leeren Mausefallen, dass die Mäuse bereits vertrieben seien. Sie ziehen eine einfache Schlussfolgerung, die einen späteren Sachverhalt des Textes richtig erfasst, auf die Frage hier aber nicht zutrifft:

„Labon lächelt, weil Mäuse weg sind.“

(Hamida, 11;2, hochgr. sh., andersspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„Weil ist der Maus nicht da.“

(Dunja, 10;2, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, andersspr. Elt.)

*„Weil die Mäuse *wegegangen sind“*

(Gaye, 10;2, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

*„*freu sich *wen Maus *vech“*

(Jiri, 11;9, gehörlos,¹³² CI, andersspr. Elt.)

*„Er *fro *das keine Maus im Haus ist“*

(Norbert, 9;9, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt.)

„Weil er die Mäuse nicht haben will.“

(Olivia, 11;7, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

„Er wollte die Mäuse loswerden“

(Patrick, 10;1, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt.)

¹³² Der Kürze halber wird in den Erläuterungen zu den einzelnen Schülerprofilen die Kategorie „an Taubheit schwerhörig und gehörlos“ zu „gehörlos“ zusammengefasst. Angesichts der Verteilung in allen Stichproben ist davon auszugehen, dass die meisten SchülerInnen in dieser Kategorie einem Hörverlust von mehr als 90dB unterliegen und damit als „gehörlos“ angemessen beschrieben werden. Zu den SchülerInnen der bilingualen Klasse liegt eine detaillierte Einordnung des Hörstatus in Kap. 8 vor.

Drei SchülerInnen vermuten, dass die Mäuse zu diesem Zeitpunkt nicht mehr am Leben sind:

*„*tod“*

(Thomas, 12;4, gehörlos, FSP „Lernen“, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„die Maus schon tot“

(Catharina, 10;3, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt.)

„die Mäuse sind tot“

(Dennis, 11;0, mittelgr. sh, deutschspr. Elt.)

Drei SchülerInnen nehmen an, dass Labon deswegen froh ist, weil er den Mäusen den Tod ersparen will:

*„er *mark keine Maus *Töten“*

(Lutz, 10;7, dysauditiv, ADHS, deutschspr. Elt.)

*„*Wahl er *angst *hate *das sie sterben“*

(Mathilde, 9;6, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt.)

„keine Maus töten wollte“

(René, 9;11, gehörlos, CI, deutschspr. Elt.)

Luise vermutet einen alternativen Plan, demzufolge Labon die Mäuse in einem Loch fangen will. Aus ihrer schriftlichen Antwort ist dies zwar nur bedingt erkennbar, aber sie erläutert dem Interviewer ihre Vermutung gebärdensprachlich:

*„Weil Labon *einen *Iddee / ein Loch zu machen.“*

(Luise, 10;9, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

Häufiger werden Antworten gewählt, die sich um den Zusammenhang von „Mausefallen“ und „Käse“ drehen. Etliche SchülerInnen geben an, Labon freue sich, weil er den Käse behalten kann oder losgeworden ist:

„**Weill er den Käse *bealten wollte*“

(Oskar, 10;7, leichtgr. sh. (einseitig sh.), deutschspr. Elt.)

„*Labon geben nicht Käse für die Mäuse*“

(Leyla, 10;11, gehörlos, CI, andersspr. Elt.)

„*Weil sie den Käse *wegenommen / haben.*“

(Boris, 10;1, hochgr. sh., deutschspr. Elt.)

Eine weitere häufig geäußerte Vermutung besteht darin, die Mäuse hätten sich als lustig oder schlau erwiesen, oder auch, Labon oder die Mäuse seien dumm. Damit versuchen die SchülerInnen ebenfalls, Schlussfolgerungen aus dem eigenen Textverständnis zu ziehen:

„*Weil Maus *wollt Spaß machen*“

(Muhammed, 10;4, gehörlos, CI, FSP „Sehen“, andersspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„*weil *der *Mause ein *toll *witz *gemachen.*“

(Christa, 10;2, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„*weil Maus ist schlau*“

(Maria, 11;9, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„*weil Labon ist dumm*“

(Fuad, 11;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„*Labon macht dumm.*“

(Stephan, 9;11, hochgr. sh., deutschspr. Elt.)

„*Die Mäuse *dummen sind*“

(Jens, 9;11, hochgr. sh., CI, deutschspr. Elt.)

Einige SchülerInnen beschreiben das Verhalten der Mäuse zwar textkonform, bleiben aber ohne Bezug zur Frage:

„Weil Maus **vill stören*“ (=“viel stören“)

(Simon, 11;6, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„Weil sie auf dem Boden **stanten*.“

(Barbara, 9;5, mittelgr. sh., deutschspr. Elt.)

„Weil sie wollten nicht machen“

(Václav, 10;8, mittelgr. sh., andersspr. Elt.)

„Weil sie mit ihren Vorderpfoten gezeigt hatten“

(Eberhart, 11;1, gehörlos, CI, deutschspr. Elt.)

Daneben gibt es SchülerInnen, die allein die Frage (teilweise) wiedergeben oder umschreiben:

„Labon **Freute sich *das *kenne Maus / in der *fale war*.“

(Isabell, 9;6, mittelgr. sh., LRS, deutschspr. Elt.)

„**wie er *Froch war*“

(Susanne, 9;7, mittelgr. sh, LRS , deutschspr. Elt.)

„Labon *lächelte als*“

(Fatih, 11;2, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt.)

Schließlich werden Antworten gegeben, die keinen erkennbaren Bezug zur Frage oder zum Text aufweisen, sondern sich auf das begleitende Bild oder einen komplett außertextlichen Zusammenhang beziehen:

„Weil stuhl ist **gabut*“

(Assad, 10;2, gehörlos, CI, andersspr. Elt.)

„Mein **Katse ist *gesund*“

(Christos, 10;11, gehörlos, CI, FSP „Geistige Entwicklung“, andersspr. Elt.)

Die Aufgabe „Mäuse 6“ besteht aus zwei Teilfragen, die in IGLU kulminierend gewertet werden. Es zählt die Anzahl der richtigen Teillösungen, nicht die Merkmalsausprägung. So gelingt es 39% der hörgeschädigten SchülerInnen (n=19), eine der beiden Fragen richtig zu lösen („Mäuse 6.1“), und 18% (n=9) können beide Teilfragen beantworten („Mäuse 6.2“). Die jeweilige relative Häufigkeit in den beiden Teilfragen ist mit den Werten nicht identisch.

Die erste Teilfrage zu „Mäuse 6“ lautet: „Worauf glaubten die Mäuse in der zweiten Nacht zu stehen?“ 29% der SchülerInnen (n=14) schreiben eine richtige Antwort auf, wie z.B.:

„Decke“

(Fuad, 11;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„auf der Decke“

(Lutz, 10;7, dysauditiv, ADHS, deutschspr. Elt.)

„An der Decke“

(Barbara, 9;5, mittelgr. sh., deutschspr. Elt.)

„Die Mäuse stehen auf der Decke“

(René, 9;11, gehörlos, CI, deutschspr. Elt.)

Zu zwei der richtigen Antworten liegen gebärdensprachliche Äußerungen vor, die mehr über die Gedankengänge der SchülerInnen verraten:

„auf Decke“

(Maria, 11;9, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

*„Weil *alter *decken *gemachen und deshalb die Mäuse stehen“*

(Christa, 10;2, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

Maria beantwortet diese Frage richtig, genauso wie die zweite Teilfrage zu „Mäuse 6“. Aus ihren Gebärden wird jedoch deutlich, dass sie das Lexem „Decke“ als Stoffdecke interpretiert und nicht als Zimmerdecke. Weil sie erkennt, dass damit irgendetwas nicht stimmen kann, antwortet sie nur zögerlich. Dass es ihr schließlich dennoch gelingt, bei den Fragen richtige

Antworten zu geben, verrät eine entwickelte Lösungsstrategie, die sich trotz der lexikalischen Lücke entfalten kann.

Christa ist die einzige Schülerin der bilingualen Klasse, die die eigentliche Pointe der Geschichte erkennt. Zu dieser Antwort erklärt sie in DGS, dass die Mäuse denken, der Fußboden sei die Decke, weil an ihm alles umgedreht festgeklebt ist, und ihnen deshalb schwindelig ist. Im oben stehende Satz versucht sie, diesen schwierigen Sachverhalt in knapper Form schriftlich mitzuteilen.

Ein Teil der falschen Antworten lässt Ansätze zu Lösungsstrategien erkennen. So gibt es drei SchülerInnen, die „(Fuß-)boden“ als Antwort wählen und sich damit in semantischer Nähe zur richtigen Antwort bewegen:

„Auf dem Boden.“

(Olivia, 11;7, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

*„*fusboden“*

(Assad, 10;2, gehörlos, CI, andersspr. Elt.)

„Die Mäuse glaubten Fußboden zweite Nacht / zu stehen.“

(Luise, 10;9, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

Ob Olivia und Assad tatsächlich auf den Zusammenhang von Zimmerdecke und Fußboden verweisen wollen, kann nicht geklärt werden, weil sie sich nicht weiter zu ihrer Antwort äußern. Luise hingegen hat ein ähnliches Problem wie ihre (ehemalige) Klassenkameradin Maria aus der bilingualen Klasse: Auch sie interpretiert das Lexem „Decke“ fälschlicherweise als Stoffdecke. Da ihr ebenfalls klar zu sein scheint, dass sie die richtige Antwort nicht gefunden hat, schwankt sie lange zwischen verschiedenen Möglichkeiten hin und her, die sie in DGS erklärt (z.B. „Mausefalle“, „Klebstoff“, „Decke“ und „Loch“), und findet erst nach nochmaligem Lesen ihre Antwort „Fußboden“. Ihr lexikalisches Missverständnis verhindert, dass sie die geforderte Schlussfolgerung in dieser Aufgabe ziehen kann.

Zwei weitere SchülerInnen geben eine Antwort, die auf die zweite Teilfrage von „Mäuse 6“ passen würde. Auch wenn sie damit die erste Teilfrage nicht lösen, haben sie möglicherweise einen Teil des übergeordneten Zusammenhanges verstanden. Es handelt sich um

SchülerInnen, die in den diskursstrukturellen Fragen zum Text (siehe 5.4) die Evaluation der Geschichte nicht einmal ansatzweise wiedergeben, aber die Überschrift erklären können. Auf diesem Verständnis aufbauend versuchen sie die Aufgabe zu meistern:

„**Kobstand*“

(Boris, 10;1, hochgr. sh., deutschspr. Elt.)

„**Kopfstang auf *den Boden*“

(Alexandra, 9;1, mittelgr. sh., deutschspr. Elt.)

Eine weitere Schülerin scheint eine Ahnung von der richtigen Antwort zu haben. Sie erklärt in LBG, dass die Mäuse zur Decke schauen. Letztlich erfasst sie den Irrtum der Mäuse nicht:

„*die Mäuse Decke schauten*“

(Catharina, 10;3, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt.)

Daneben gibt es eine Reihe von SchülerInnen, die die Frage soweit verstehen, dass sie einen möglichen Ort angeben, wo die Mäuse sich aufhalten könnten. Ihnen allen fehlt das hinreichende sprachliche Verständnis für den zentralen Aspekt der Geschichte, weshalb sie nicht die geforderte komplexe Schlussfolgerung ziehen, sondern nur eine plausible Lösung für einen möglichen Aufenthaltsort der Mäuse suchen. Einige wählen dafür ein Lexem aus dem Text, wie z.B.:

„*Teppich*“

(Victor, 9;9, mittelgr. sh., deutschspr. Elt.)

„*Vor dem Haus*“

(Patrick, 10;1, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt.)

„**Rebe*“ (= „Treppe“)

(Sarah, 10;9, hochgr. sh., FSP „Geistige Entwicklung“, deutschspr. Elt.)

„*die Mäuse macht zu stehen der Korb.*“

(Martina, 11;3, gehörlos, CI, FSP „Lernen“, deutschspr. Elt.)

Ferner wird häufig das Bild, auf dem Labon mit einem Stuhl zu sehen ist, zur Beantwortung herangezogen:

„Unter Stuhl“

(Muhammed, 10;4, gehörlos, CI, FSP „Sehen“, andersspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„auf Stuhl“

(Damla, 9;5, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

*„unter den *Stul“*

(Oskar, 10;7, leichtgr. sh. (einseitig sh.), deutschspr. Elt.)

Da im Aufgabentext nach einem möglichen Aufenthaltsort der Mäuse gefragt wird, wählen drei SchülerInnen „Mausefallen“ oder „Mäuselöcher“ als Antwort. Sie suchen vermutlich eher assoziativ nach einer Lösung, die zu Mäusen passen könnte, und kommen über einfache textbasierte Lösungsstrategien nicht hinaus:

„glauben an die Mausefallen“

(Václav, 10;8, mittelgr. sh., andersspr. Elt.)

„Mausefallen“

(Leyla, 10;11, gehörlos, CI, andersspr. Elt.)

*„Die sind an die *löcher“*

(Norbert, 9;9, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt.)

Ähnlich gehen die SchülerInnen vor, in deren Antwort der Käse aus den Mausefallen eine zentrale Rolle spielt. Auch sie suchen im Text nach lokalen Zusammenhängen mit Begriffen aus der Frage und konstruieren daraus eine Antwort:

„Labon macht Mäuse auf Hände gelber Käse“

(Hamida, 11;2, hochgr. sh., andersspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„Maus will suchen auf Käse“

(Simon, 11;6, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

*„Die Mäuse in *der Käse“*

(Achmed, 11;2, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

„auf dem Käse“

(Jiri, 11;9, gehörlos, CI, andersspr. Elt.)

„Käse“

(Teresa, 10;7, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

Schließlich gibt eine Reihe von SchülerInnen inhaltlich nicht mehr erklärbare Antworten, die aus einzelnen Worten oder assoziativen Satzfragmenten bestehen:

„Vermehrten“

(Dunja, 10;2, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, andersspr. Elt.)

„schauten“

(Aneta, 10;3, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

*„was *iest *duf *streien“ (=„was siehst du streiten“)*

(Christos, 10;11, gehörlos, CI, FSP „Geistige Entwicklung“, andersspr. Elt.)

„Gott“

(Eberhart, 11;1, gehörlos, CI, deutschspr. Elt.)

Die zweite Teilfrage zu „Mäuse 6“ lautet: „Was taten sie, um das Problem zu lösen?“. Auch hierauf können 29% der SchülerInnen (n=14) eine richtige Antwort geben. Die meisten SchülerInnen verwenden dafür dem Text entsprechend „Kopfstand“, zwei SchülerInnen können sogar das Synonym „Handstand“ einsetzen. Die Antworten der beiden bilingualen SchülerInnen sind zudem bemerkenswert, weil sie „Decke“ weiterhin mit „Stoffdecke“ gleichsetzen und dennoch richtig antworten.

*„Kopfstand auf *dem Decke“*

(Maria, 11;9, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„Sie machen einen Kopfstand.“

(Luise, 10;9, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

*„sie haben auf den *Kof gestanden“*

(Lutz, 10;7, dysauditiv, ADHS, deutschspr. Elt.)

„Kopfstand“

(Alexandra, 9;1, mittelgr. sh., deutschspr. Elt.)

*„Kopf *stand zu *mache“*

(Isabell, 9;6, mittelgr. sh., LRS, deutschspr. Elt.)

*„*Kopfstant“*

(Victor, 9;9, mittelgr. sh., deutschspr. Elt.)

„Sie machten Kopfstand“

(Mathilde, 9;6, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt.)

„Sie machten einfach einen Kopfstand“

(Barbara, 9;5, mittelgr. sh., deutschspr. Elt.)

„Sie müssen Kopfstand machen“

(Václav, 10;8, mittelgr. sh., andersspr. Elt.)

„Einfach auf dem Kopf zu stehen“

(Dennis, 11;0, mittelgr. sh, deutschspr. Elt.)

*„*ein Kopfstand zu machen“*

(Christian, 9;10, hochgr. sh, deutschspr., gehörlose Elt.)

„haben einen Kopfstand gemacht“

(Norbert, 9;9, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt.)

*„sie machten einen *hanstand“*

(Sabrina, 9;11, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt.)

*„*Handstant“*

(Susanne, 9;7, mittelgr. sh, LRS , deutschspr. Elt.)

Erkennen die SchülerInnen das in der ersten Teilfrage gesuchte „Problem“ nicht, ist es für sie schwierig, auf die zweite Teilfrage eine Antwort zu finden. Fünf SchülerInnen gelingt dennoch in der zweiten Teilfrage eine richtige Lösung, obwohl sie im ersten Teil das betreffende Problem nicht beschreiben können. Eine Reihe weiterer SchülerInnen bietet dagegen Lösungen für ein von ihnen eigens konstruiertes Problem an:

*„Labon *müsst *Hilfe“*

(Muhammed, 10;4, gehörlos, CI, FSP „Sehen“, andersspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

*„Labon will ab auf Maus / dann Labon ist *ruchen“* (=„Labon will die Mäuse loswerden, dann ist Labon ruhig“)

(Simon, 11;6, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„klettern“

(Fuad, 11;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„Er klebte alles an die Decke“

(Oskar, 10;7, leichtgr. sh. (einseitig sh.), deutschspr. Elt.)

Daneben sind SchülerInnen zu nennen, die gar nicht mehr auf ein Problem eingehen, sondern nur versuchen, das Verhalten der Mäuse zu beschreiben:

*„Die Mäuse *verschek“* (= „sind versteckt“)

(Achmed, 11;2, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

„*schlafen*“

(Boris, 10;1, hochgr. sh., deutschspr. Elt.)

„**Sebtrom*“ (=„spielt rum“)

(Sarah, 10;9, hochgr. sh., FSP „Geistige Entwicklung“, deutschspr. Elt.)

„**In den *Ärgern*“ (=„ihn zu ärgern“)

(Patrick, 10;1, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt.)

„*die Mäuse lachten auf *der Mann*“

(Assad, 10;2, gehörlos, CI, andersspr. Elt.)

Etliche SchülerInnen haben offensichtlich die richtige Textstelle gefunden, können aber die geforderte Schlussfolgerung nicht ziehen, sondern zitieren oder paraphrasieren Textabschnitte, die damit in einem lokalen oder semantischen Zusammenhang stehen. Diese SchülerInnen greifen offensichtlich auf textbasierte Lösungsstrategien zurück:

„*die Mäuse auf dem Kopf oh mein Gott*“

(Martina, 11;3, gehörlos, CI, FSP „Lernen“, deutschspr. Elt.)

„*Die Mäuse *gonen nicht mehr aushalten*“

(René, 9;11, gehörlos, CI, deutschspr. Elt.)

„*Wird das Lachen an *der Halse stecken*“

(Gaye, 10;2, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

„**Die Kopf ist *blut*“

(Dunja, 10;2, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, andersspr. Elt.)

Und schließlich geben vier SchülerInnen rein assoziative Antworten, d.h. sie greifen ein Wort aus der Frage auf, beziehen sich auf das semantische Feld der Protagonisten oder nehmen das Bild, das Labon mit einem Stuhl zeigt, zur Grundlage ihrer Antwort:

„problem“

(Christos, 10;11, gehörlos, CI, FSP „Geistige Entwicklung“, andersspr. Elt.)

„Mausefallen“

(Aneta, 10;3, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

„Mausefallen“

(Jiri, 11;9, gehörlos, CI, andersspr. Elt.)

*„Labons Beine *musst fest stehen“*

(Eberhart, 11;1, gehörlos, CI, deutschspr. Elt.)

Neun SchülerInnen gelingt die Beantwortung beider Teilfragen in Aufgabe „Mäuse 6“: Dazu gehören Maria aus der bilingualen Klasse, das einzige gehörlose Kind in dieser Gruppe, und Christian, der einzige hochgradig schwerhörige Junge. Die übrigen SchülerInnen sind mittelgradig schwerhörig (Isabell, Susanne, Barbara, Dennis), leichtgradig schwerhörig bei einseitiger Taubheit (Sabrina) oder dysauditiv (Lutz, Mathilde). Wie bereits die quantitative Auswertung gezeigt hat, haben innerhalb der Hörgeschädigtenschulen die besser hörenden SchülerInnen die größere Chance, eine solche Aufgabe zu lösen.

Zusammenfassend zeigt die Analyse der freien Antworten aus der Subskala „Komplexe Schlussfolgerung ziehen“, dass viele SchülerInnen zwar sprachlich an der Geschichte scheitern, aber dennoch eine angemessene Antwort suchen. Zwar kommt die Mehrzahl der SchülerInnen nicht über eine textbasierte Strategie hinaus und sucht im Text oder in den Fragen nach passenden Wörtern oder Abschnitten, aber auch im Rahmen dieser Subskala gibt es etliche SchülerInnen, die sich um eine Schlussfolgerung der geforderten Art bemühen, auch wenn sie letztlich am Gesamtverständnis scheitern. Hinter den falschen Antworten steckt oftmals der ernsthafte Versuch, die Anforderungen zu erfüllen. Würden nur die niedrigen Lösungswahrscheinlichkeiten beachtet, blieben diese Ansätze unbemerkt. Aufgabe der Hörgeschädigtenpädagogik sollte es daher sein, dergleichen Potentiale zu entdecken und für den Leseunterricht nutzbar zu machen. Erfolgreich wäre sie vermutlich besonders dann, wenn funktionierende Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung stünden. Das Beispiel einiger bilingualer SchülerInnen, die trotz eines lexikalischen Missverständnisses die erfordernten wissensbasierten Aufgaben lösen können, belegt, in welcher Weise dies möglich ist.

5.7.4 „Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache“

Zur Subskala „Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache“ werden zwei Multiple-Choice-Fragen gestellt. Deren durchschnittliche Lösungswahrscheinlichkeit ist sowohl in der IGLU-Stichprobe als auch in der eigenen Untersuchung zwischen den etwas einfacheren Aufgaben der Subskala „Einfache Schlussfolgerungen ziehen“ und den etwas schwierigeren Aufgaben der Subskala „Komplexe Schlussfolgerungen ziehen“ anzusiedeln.

Die Aufgabe „Mäuse 8“ lautet: „Wie wird in der Geschichte gezeigt, was die Mäuse über das Geschehen dachten?“ Am häufigsten wird die falsche Antwort „Es wird erzählt, was Labon über die Mäuse dachte“ angekreuzt, und zwar von 43% der SchülerInnen (n=21). Die richtige Lösung „Es wird erzählt, was die Mäuse zueinander sagten“ wird hingegen nur von 20% der SchülerInnen (n=10) gewählt und damit nur geringfügig häufiger als die beiden verbleibenden Möglichkeiten. Die Mehrzahl der SchülerInnen scheitert vermutlich an der Fragestellung und stützt ihre Wahl auf ein oberflächliches Verständnis des Textes, demzufolge es um das Verhältnis des alten Mannes zu den Mäusen geht.

In Aufgabe „Mäuse 13“ wird um eine sprachliche Einschätzung gebeten: „Mit welchen Worten lässt sich diese Geschichte am besten beschreiben?“ Die richtige Antwortmöglichkeit „lustig und klug“ wird von 39% und damit einer relativen Mehrheit der SchülerInnen (n=19) gewählt, allerdings dicht gefolgt von der Auswahlmöglichkeit „spannend und geheimnisvoll“, die 33% der SchülerInnen (n=16) als richtig ansehen. Die Geschichte ist von ihrer Aufmachung und den freundlichen Bildern her als Kindergeschichte unverkennbar, so dass die Antwort „lustig und klug“ naheliegt. Deswegen ist die große Anzahl von SchülerInnen erstaunlich, die sich nicht für die richtige Antwort entscheiden. Viele hörgeschädigte SchülerInnen begreifen den lustigen und klugen Aspekt der Geschichte gar nicht, wenn sie z.B. glauben, dass die Mäuse bluten oder sterben. Ein angemessener Prozess des „Prüfen[s] und Bewerten[s]“ ist ihnen aufgrund eines unzureichenden Textverständnisses nicht möglich.

Vor dem Hintergrund eines geringen Verständnisses der Geschichte wählen viele hörgeschädigte SchülerInnen Möglichkeiten, die ihnen aufgrund ihres allgemeinen Wissens und ihrer Texterschließung einleuchtend erscheinen. Sie haben in beiden Aufgaben dieser Subskala ähnlich wie in der Subskala „Komplexe Schlussfolgerungen ziehen mit Begründungen; Interpretieren des Gelesenen“ noch größere Probleme als in den textbasierten Aufgaben der ersten beiden Subskalen. Insbesondere wissensbasierte Strategien werden also von hörgeschädigten SchülerInnen nicht erfolgreich zur Texterschließung eingesetzt.

5.7.5 Zusammenfassung der qualitativen Analyse

In der qualitativen Analyse werden die Aufgaben nach den Subskalen aus IGLU und den Lösungswahrscheinlichkeiten geordnet. Die Antworten der hörgeschädigten SchülerInnen werden unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Antwortenprofile diskutiert.

Einfacheren textbasierten Aufgaben sind etwa die Hälfte der SchülerInnen und in manchen Fällen auch eine relative Mehrheit von ihnen gewachsen. Wissensbasierte Aufgaben stellen für eine deutliche Mehrheit unüberwindliche Schwierigkeiten dar.

Die freien Antworten offenbaren eine große Bandbreite an Lösungsversuchen, die ein Reservoir an textbezogener Kreativität darstellen, das in einer quantitativen Betrachtung nicht in Erscheinung tritt. Auch hinter einigen falschen Antworten verbergen sich wissensbezogene Strategien der evaluierten Art, die freilich am schwachen Gesamtverständnis scheitern. Eine Stärkung dieser unentwickelten Kompetenzen und eine Betonung von wissensbasierten Aspekten können einen Weg darstellen, die Lesekompetenz hörgeschädigter Kinder zu verbessern. Die Antwortenstruktur einiger der bilingualen SchülerInnen demonstrieren, wie solche Fähigkeiten Lücken in hierarchieniedrigen Verarbeitungsprozessen füllen können.

Zusammenfassend zeigt die Analyse der Antworten, dass es auf allen Ebenen des Textverstehens große Probleme gibt. Die Aufgaben zu textbasierten Strategien fallen den hörgeschädigten SchülerInnen vergleichsweise einfach. Da den meisten von ihnen kein lautsprachunabhängiger Zugang zu wissensbasiertem Strategiewissen eröffnet wird, kann es offensichtlich auch keine entlastende Rolle in der Etablierung eines Gesamtverständnisses spielen.

5.8 Medien- und Leseverhalten der SchülerInnen

IGLU (2001b) erfasst in einem SchülerInnenfragebogen eine Reihe von Merkmalen, von denen sich manche auf die Lesemotivation und das Leseverhalten der SchülerInnen beziehen. Für die eigene Untersuchung sind einige der Fragen adaptiert worden, die im Vergleich zu den Daten aus der IGLU-Studie diskutiert werden können (Valtin et. al 2005). Ergänzend dazu sind die hörgeschädigten SchülerInnen nach ihrem Lieblingsbuch, ihrem Lieblingscomic und ihrer Lieblingsfernsehsendung gefragt worden, angeregt durch eine Befragung, die Cremer (2005, 54ff.) zum Leseverhalten von 22 hörgeschädigten BerufsschülerInnen und AbiturientInnen durchgeführt hat: Ein großer Anteil dieser SchülerInnen hat zwar erst nach der Grundschule zu lesen angefangen, es gibt unter ihnen aber nur wenige, die außerhalb der

Schule nie oder kaum lesen. Die überwiegend hochgradig schwerhörigen SchülerInnen nennen als Beispielbücher aktuelle Bestseller und Schullektüre. Für die eigene Untersuchung werden die SchülerInnen deswegen aufgefordert, Beispiele ihrer Bücher- und Mediennutzung zu nennen, weil dies eine realistische Überprüfung des in dem Fragebogen erfassten Leseverhaltens ermöglicht. Wenn ein großer Anteil z.B. angibt, gerne zu lesen, aber nur eine Minderheit einen Buchtitel nennen kann, dann müssen die aus den IGLU-Fragen gewonnenen Daten mit Vorsicht betrachtet werden. Es besteht nämlich durchaus die Möglichkeit, dass sie aufgrund sozialer Erwünschtheit oder aufgrund erratischer Angaben zustande kommen und nicht das tatsächliche Medienverhalten der SchülerInnen abbilden.

Das Leseverhalten steht im Mittelpunkt der ersten von IGLU adaptierten Frage „Wie oft liest du diese Dinge außerhalb der Schule?“ (IGLU 2001b, 17), die wie die folgenden Fragen sowohl schriftlich als auch in Laut- oder Gebärdensprache vorgelegt wird. Die SchülerInnen sollen angeben, wie häufig sie bestimmte Medien lesen, indem sie eine von vier vorgegebenen Möglichkeiten auswählen. Es ist das Design der IGLU-Fragen übernommen worden; nur werden anstatt der dortigen Formulierung („Ich lese Comics“) einfach nur die Medien aufgezählt („Comics“). Im Zusammenhang mit hörgeschädigten SchülerInnen ist wegen eines Vergleichs mit Hörenden interessant, dass die Textsorte „Untertitel auf dem Fernseher“ in den IGLU-Fragebögen genannt wird. In Abb. 35 wird die Antwortenverteilung von 44 bis 49 hörgeschädigten SchülerInnen der eigenen Stichprobe (Hg.)¹³³ mit den gerundeten Angaben aus der IGLU-Studie (Hd.) verglichen (Valtin et. al 2005, 220).

Im Vergleich lesen die hörgeschädigten SchülerInnen „Comics“ und „Geschichten oder Romane“ so häufig wie die hörenden SchülerInnen, alle übrigen Textsorten jedoch seltener. Dass sie sogar Untertitel weniger nutzen als die hörenden SchülerInnen, ist überraschend, fehlt ihnen damit doch ein hörgeschädigtenspezifischer Wissenszugang.

Die hörgeschädigten SchülerInnen beschäftigen sich mit einer geringeren Vielfalt von Textgattungen als hörende SchülerInnen. Gerade in den funktionalen Textsorten, die im Rahmen der „Literacy“-Konzeption eine immer größere Rolle spielen, haben sie weniger Erfahrungen, wie sich an den Angaben zu Sachbüchern, „die etwas erklären“, Zeitschriften, Zeitungen und Anleitungen oder Gebrauchsanweisungen zeigt.

Deutlich günstigere Zahlen zeigen die hörgeschädigten SchülerInnen bei der Frage: „Wie oft leihst du Bücher aus der Schulbibliothek oder der Bibliothek in deiner Umgebung aus, um zum Vergnügen zu lesen?“ (IGLU 2007b, 18). 51% der hörgeschädigten SchülerInnen (n=25) geben an, wöchentlich zur Bibliothek zu gehen. Dies liegt über dem Vergleichswert der

¹³³ Es fallen bei den Fragen bis zu fünf SchülerInnen aus, die keine Antwort geben.

hörenden SchülerInnen von 27,7% (Valtin et. al 2005, 220). Im Interview ist nicht herauszufinden, ob die SchülerInnen damit sagen wollen, wie oft sie Bücher ausleihen oder wie oft sie eine Bibliothek besuchen. Innerhalb der Hörgeschädigtenklassen teilen einige SchülerInnen mit, sie gingen im Unterricht regelmäßig zur Bibliothek, so dass Besuche der Schulbücherei eine verbreitete pädagogische Maßnahme zur Verbesserung der Lesekompetenz in Hörgeschädigtenschulen zu sein scheint.

		jeden Tag oder fast jeden Tag	ein- bis zweimal pro Woche	ein- bis zweimal im Monat	Nie oder fast nie
Comics	Hg.	23%	33%	17%	27%
	Hd.	24%	29%	18%	30%
Geschichten oder Romane	Hg.	25%	40%	13%	23%
	Hd.	27%	20%	15%	38%
Bücher, die etwas erklären	Hg.	23%	25%	31%	21%
	Hd.	31%	29%	21%	20%
Zeitschriften	Hg.	20%	22%	16%	42%
	Hd.	28%	30%	18%	24%
Zeitungen	Hg.	11%	17%	20%	52%
	Hd.	14%	20%	18%	48%
Anleitungen oder Gebrauchsanweisungen	Hg.	9%	23%	32%	36%
	Hd.	18%	22%	25%	35%
Untertitel auf dem Fernseher	Hg.	19%	25%	21%	35%
	Hd.	28%	22%	15%	35%
Prospekte ¹³⁴	Hg.	13%	30%	17%	39%

Abb. 35: Leseverhalten der hörgeschädigten und hörenden SchülerInnen

Hg.=Gesamtgruppe untersuchter Hörgeschädigter; Hd.= IGLU-Stichprobe

Die PISA-Studie hat ergeben, „dass eine geringe Lesekompetenz mit erhöhtem Fernsehkonsum einhergeht“ (Stanat & Schneider 2004, 271). Auch weitere aktuelle Studien weisen die Korrelation von erhöhtem und frühem Fernsehkonsum mit schwächeren schriftlichen und sprachlichen Kompetenzen nach (Borzekowski & Robinson 2005, 610; Ennemoser et al. 2003, 23; Hancox et al. 2005, 616; Pfeiffer et al. 2007, 14). Deshalb ist

¹³⁴ Für diese Rubrik aus dem Fragebogen fehlen die Referenzzahlen bei Valtin et al. (2005, 220).

folgende Frage aus IGLU (2007b, 18) übernommen worden: „Wie lange siehst du am Tag fern oder guckst Videos?“. Abb. 36 zeigt die Fernsehgewohnheiten der hörgeschädigten (Hg.) und der hörenden SchülerInnen (Hd.) in der IGLU-Stichprobe (Valtin et. al 2005, 221).

	gar nicht	bis 1 Stunde	1 - 3 Stunden	3 - 5 Stunden	> 5 Stunden
Hg.	2%	50%	29%	10%	8%
Hd.	8%	43%	33%	8%	8%

Abb. 36: Täglicher Fernsehkonsum der hörgeschädigten und hörenden SchülerInnen

Hg.=Gesamtgruppe untersuchter Hörgeschädigter; Hd.= IGLU-Stichprobe

Die deutlich leseschwächeren hörgeschädigten SchülerInnen verbringen ähnlich viel Zeit vor dem Fernseher wie die hörenden, ein ungewöhnlich intensives Ausweichen auf Fernsehsendungen ist demnach nicht zu vermerken: In beiden Gruppen befindet sich ein Fünftel im Bereich von drei und mehr Stunden täglichem Fernsehkonsum, der häufig die besonders gefährdeten „Vielseher“ definiert (Ennemoser et al. 2003, 13f.). Ähnlich wie für hörende SchülerInnen lässt sich festhalten, dass Fernsehen eine bedeutende Rolle im Alltag von über der Hälfte der SchülerInnen spielt, mit einem täglichen Fernsehkonsum von einer Stunde und mehr. Die Kenntnis über die Fernsehgewohnheiten der SchülerInnen bietet einen möglichen Anknüpfungspunkt für mediendidaktische Unterrichtseinheiten, in die auch die Förderung der Lesekompetenz eingebunden werden kann.

Für den letzten aus IGLU übernommenen Fragekomplex ist eine formale Vereinfachung vorgenommen worden: Bei IGLU werden Aussagen unter der Überschrift „Wie denkst du über das Lesen?“ einer von vier Kategorien (von „Stimme stark zu“ bis „Stimme überhaupt nicht zu“) zugeordnet (IGLU 2001b, 23); in der eigenen Untersuchung sind aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung nur zwei Kategorien vorgegeben („Stimmt“ und „Stimmt nicht“). Deswegen sind auch die Fragen aus IGLU kürzer gefasst. So wird z.B. statt „Ich würde mich freuen, wenn mir jemand ein Buch schenken würde“ die Formulierung „Ich mag Bücher als Geschenk“.¹³⁵ In Abb. 37 werden die Ergebnisse der hörenden (Hd.) aus Valtin et. al (2005, 205) mit den zustimmenden Angaben der hörgeschädigten SchülerInnen (Hg.) verglichen.

In ihren Einstellungen zum Lesen unterscheiden sich die hörgeschädigten nicht auffällig von den hörenden SchülerInnen: Dass sie die Aussage „Ich unterhalte mich über Bücher“ etwas häufiger ankreuzen, kann auf die sprachliche Vereinfachung der Aussage zurückzuführen

¹³⁵ Die Fragen lauten im Original: „Ich lese nur, wenn ich muss“; „Ich unterhalte mich gerne mit anderen Leuten über Bücher“; „Ich würde mich freuen, wenn mir jemand ein Buch schenken würde“; „Ich finde, Lesen ist langweilig“; „Für meine Zukunft muss ich gut lesen können“ und „Ich lese gern“.

sein, da die hörgeschädigten im Gegensatz zu den hörenden SchülerInnen nicht gefragt werden, ob sie sich „gerne“ über Bücher unterhalten. Der Aussage „Für die Zukunft ist Lesen wichtig“ stimmen weniger hörgeschädigte als hörende SchülerInnen zu, obwohl ihnen im Interview nahe gelegt worden ist, dass es um ihre eigene Zukunft geht (mündlich etwa: „wenn du mal groß bist“). Dass den hörgeschädigten SchülerInnen die Notwendigkeit der Lesekompetenz für ihre eigene Entwicklung weniger bewusst ist als den hörenden, entspricht der geringeren Bedeutung funktionaler Texte in ihrem Leben.

	Hg. Stimmt!	Hd. Stimme stark zu & Stimme einigermaßen zu
Ich lese nur, wenn ich muss. ¹³⁶	43%	41%
Ich unterhalte mich über Bücher.	55%	40%
Ich mag Bücher als Geschenk.	80%	80%
Lesen ist langweilig.	20%	21%
Für die Zukunft ist Lesen wichtig.	73%	89%
Ich lese gern.	78%	84%

Abb. 37: Einstellung zu Lesen der hörgeschädigten und hörenden SchülerInnen

Hg.=Gesamtgruppe untersuchter Hörgeschädigter; Hd.= IGLU-Stichprobe

Obwohl 65% der hörgeschädigten SchülerInnen angeben, mindestens wöchentlich „Geschichten oder Romane“ zu lesen, kann nur eine Minderheit von 35% (n=17) Buchtitel ihrer Lieblingsbücher nennen. Vor allem Mädchen sind es (n=13), die die Titel von Jugendbüchern kennen:

„Die allerbeste Freundin der Welt“ (von Jacqueline Wilson)¹³⁷

(Maria, 11;9, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

¹³⁶ Die Angaben zu den beiden Kategorien „Ich lese nur, wenn ich muss“ und „Ich finde, Lesen ist langweilig“ wird bei Valtin et al. (2005, 205) umgekehrt dargestellt, so dass in der Legende zwar die Kategorie „ich stimme stark zu“ zu finden ist, ein eingeklammertes Minuszeichen allerdings darauf verweist, dass dies eigentlich die Kategorie „ich stimme überhaupt nicht zu“ anzeigt, weil die Angaben im Hinblick auf ihre positive Einstellung gegenüber dem Lesen parallelisiert dargestellt werden. Dies wird in der eigenen Darstellung anders gehandhabt: Hier wird der Anteil der SchülerInnen wiedergegeben, der tatsächlich der Aussage zustimmt.

¹³⁷ In Klammern werden jeweils zusätzliche Informationen zu den Titeln gegeben, die Buchhandelsseiten wie www.amazon.de entnommen sind. Wenn der Originaltitel in der Antwort nicht erkennbar ist, wird er ebenfalls in der Klammer eingefügt.

„*Hexe Lilli*“ (Buchreihe von Knister)

(Christa, 10;2, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

(Alexandra, 9;1, mittelgr. sh., deutschspr. Elt.)

„**Emylis Geheimnis*“ (von Liz Kessler)

„*Das *Magisches Baumhaus*“ (Buchreihe von Mary Pope Osborne)

(Luise, 10;9, gehörlos, deutschspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„*Milli und die *Junge*“ (von Dagmar Chidolue)

(Damla, 9;5, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

„**Pipi *langsumf*“ (von Astrid Lindgren)

(Eva, 9;3, hochgr. sh., deutschspr. Elt.)

„**Heije *potter*“ (von Joanne K. Rowling)

(Isabell, 9;6, mittelgr. sh., LRS, deutschspr. Elt.)

„**Herahy Potter*“ (von Joanne K. Rowling)

„*Die *wilden *Kerlen*“ („Die Wilden Fußballkerle“ von Joachim Masannek)

(Jiri, 11;9, gehörlos, CI, andersspr. Elt.)

„*Die Wilden *Kele*“ („Die Wilden Fußballkerle“ von Joachim Masannek)

(Norbert, 9;9, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt.)

„*Tobias und der *schkarte *Riter*“ („Tobias und der starke Ritter“ von Manfred Mai)

(Victor, 9;9, mittelgr. sh., deutschspr. Elt.)

„*Ben liebt *Aanna*“ (von Peter Härtling)

(Assad, 10;2, gehörlos, CI, andersspr. Elt.)

„*Die *wildene Hühner*“ (von Cornelia Funke)

(Gaye, 10;2, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

„Die Wilden *Kele“ („Die Wilden Fußballkerle“ von Joachim Masannek)
(Norbert, 9;9, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt.)

„Die kleine *Pressen Pia“ („Kleine Geschichten von der Prinzessin Pia“ von Werner Färber und Karin Schliehe)
(Susanne, 9;7, mittelgr. sh, LRS , deutschspr. Elt.)

„*Schelti in *not“ (Eine „Shelti“-Geschichte von Peter Clover)
(Mathilde, 9;6, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt.)

„*Sternenschweif“ („Sternenschweif“-Buchreihe von Linda Chapman)
(Barbara, 9;5, mittelgr. sh., deutschspr. Elt.)

„*Schnewitzen“
(Teresa, 10;7, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

„Schneewittchen“
(Olivia, 11;7, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

In der Übersicht überwiegen deshalb Bücher für Mädchen, wie z.B. Pferdebücher („Shelti“ & „Sternenschweif“), weil Jungen seltener einen Titel nennen können. Die SchülerInnen greifen offenbar tatsächlich auf private Leseerlebnisse zurück, um diese Frage zu beantworten, denn es gibt kaum Überschneidungen zwischen KlassenkameradInnen. Nur die beiden Schülerinnen, die „Schneewittchen“ als Lieblingsbuch angeben, stammen aus einer Klasse und greifen vermutlich auf schulische Leseerfahrungen zurück.

Während also überwiegend Mädchen die Titel ihrer Lieblingsbücher wissen, gibt es einige Jungen, die konkrete Bücher im Kopf haben, ohne deren Titel zu kennen. Dabei handelt es sich um Lexika oder ähnliche Sachbücher:

„Lexino“
(Stephan, 9;11, hochgr. sh., deutschspr. Elt.)

„Lexikon“
(Christian, 9;10, hochgr. sh, deutschspr., gehörlose Elt.)

„*Bücher über Rekorde*“

(Eberhart, 11;1, gehörlos, CI, deutschspr. Elt.)

Die übrigen Angaben zu dieser Frage sind so allgemein formuliert, dass sie sich möglicherweise auf einzelne Titel, vielleicht aber auch nur auf ein bestimmtes Genre beziehen:

„**alte Ägypten*“

(Hamida, 11;2, hochgr. sh., andersspr. Elt., Bilingualer Schulversuch)

„*Prinz Buch*“

(Dunja, 10;2, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, andersspr. Elt.)

„*Dino*“

(Achmed, 11;2, hochgr. sh., andersspr. Elt.)

„*Hund*“

(Lise, 10;10, mittelgr. sh., CI, deutschspr. Elt.)

„*Tier Bücher*“

(Lutz, 10;7, dysauditiv, ADHS, deutschspr. Elt.)

„**Könike und Frau*“

(Christos, 10;11, gehörlos, CI, FSP „Geistige Entwicklung“, andersspr. Elt.)

„**Weinachsgeschichten*“

(Oskar, 10;7, leichtgr. sh. (einseitig sh.), deutschspr. Elt.)

„**Monstergeschechte*“

(Patrick, 10;1, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt.)

„**Indiana*“

(Hakan, 10;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt.)

„Soldaten“

(Václav, 10;8, mittelgr. sh, andersspr. Elt.)

„*Bauerhof“

(Beatriz, 12;2, hochgr. sh, FSP „Lernen“, andersspr. Elt.)

Außer diesen Antworten gibt es einige, die den anderen Rubriken zugeordnet werden müssen, weil sie Comics oder einen Film enthalten. Zusammenfassend zeigt die Verteilung, dass die Angaben zum regelmäßigen Lesen von „Geschichten oder Romanen“ in den vorherigen Fragen (Abb. 35) wahrscheinlich zu hoch sind, weil sehr viel weniger SchülerInnen überhaupt Titel von Geschichten oder Romanen kennen. Zugleich lässt sich den Antworten entnehmen, dass etwa 65% der SchülerInnen wenige Erfahrungen im Lesen von Ganzschriften haben. Es ist zu hinterfragen, ob Ganzschriften im Unterricht genügend Aufmerksamkeit erfahren. Schäfke (2005b, 63) berichtet, wie im Zuge einer Unterrichtseinheit mit einer Ganzschrift ein gehörloser Schüler zum ersten Mal begreift, „dass diese Geschichte aus einem Buch stammte und von den beiden Menschen erfunden worden war, deren Fotos wir zuvor in das Buch geklebt hatten“, eine Entdeckung, die er bisher nicht gemacht hat, weil „es auch früher schon immer die Lehrer gewesen [waren], die Arbeitsblätter und -materialien hergestellt hatten“. Eine Förderung dieses Bewusstseins und das Lesen von Ganzschriften, verbunden mit einer Wahrnehmung von Buchtiteln und AutorInnen, wäre eine Möglichkeit, hörgeschädigten SchülerInnen einen erweiterten Zugang zur Lesekompetenz zu eröffnen.

Im Vergleich mit den Angaben zum „Lieblingsbuch“ sind die Antworten zum „Lieblingscomic“ weniger auffällig: 47% der SchülerInnen (n=23) nennen Comictitel, wobei die Disneyklassiker „Micky Maus“¹³⁸ und „Donald Duck“ überwiegen. Weibliche Schülerinnen erwähnen zusätzlich noch das Pferdecomic „Wendy“ sowie die Hexencomics „Witch“ und „Winx Club“. Die Verteilung entspricht den allgemeinen Lesegewohnheiten im Bereich der Kindermagazine: Jungen in der Altersgruppe lesen am häufigsten die klassischen Disney-Comicmagazine, Mädchen bevorzugen daneben auch Magazine mit Pferde- und Tiercomics (Egmont Ehapa Verlag 2006, 11f.).

Am motivierendsten ist jedoch für die meisten SchülerInnen die Frage nach ihrer „liebsten Fernsehsendung“. Fünf SchülerInnen können nur die Sender nennen, aber keine spezifischen Sendungen, z.B.:

¹³⁸ Zu den Comics und Fernsehsendungen gibt es wie zu den Lieblingsbüchern zahlreiche Schreibvarianten, die nicht im Einzelnen aufgeführt werden.

*„super *rtel KiKa, Togo, *Nieck“*

(Victor, 9;9, mittelgr. sh., deutschspr. Elt.)

67% der SchülerInnen (n=33) wissen den Namen einer Sendung, die sie gerne im Fernsehen sehen. Häufigere Nennungen betreffen die Anime-Serie „Yu-Gi-Oh!“ (n=6) und die Zeichentrickserie „Spongebob Schwammkopf“ (n=3). Ansonsten findet sich die ganze Bandbreite von Zeichentrickfilmen und -serien („Duck Tales“, „Kim Possible“), Vorabendserien („Gute Zeiten – Schlechte Zeiten“, „Sturm der Liebe“, „Lindenstraße“), humoristischen Serien („Mr. Bean“, „Dick und Doof“) bis hin zum Sportfernsehen („Basketball“, „Karate“, „Fußball“) und zu Reality-TV-Formaten („Wohnen nach Wunsch“). Die Affinität zu Comics und Fernsehsendungen ist demnach größer als zu belletristischen Texten und stellt damit ein Wissenspotential dar, das sich der Unterricht nicht entgehen lassen sollte, um die Leseförderung daran anzuknüpfen.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse zum Lese- und Medienverhalten der hörgeschädigten SchülerInnen eine weitgehende Übereinstimmung mit den Vergleichszahlen hörender SchülerInnen. In Bezug auf die Diversität der gelesenen Textsorten und der Einschätzung der Wichtigkeit des Lesens für das eigene Leben weichen die Angaben der hörgeschädigten SchülerInnen jedoch von denjenigen der hörenden SchülerInnen nach unten ab. Bei der Frage nach dem Lieblingsbuch oder -comic und der liebsten Fernsehsendung lassen die hörgeschädigten SchülerInnen zu TV-Formaten das größte deklarative Wissen erkennen und zu Büchern das kleinste. Dies deutet darauf hin, dass der Einsatz von altersgemäßer Literatur im Unterricht für Hörgeschädigte verstärkt werden sollte.

5.9 Zusammenfassung

Die verschiedenen Teiluntersuchungen, die im Zuge einer Adaption der IGLU-Aufgabe „Mäuse auf dem Kopf“ mit 49 hörgeschädigten SchülerInnen durchgeführt worden sind, unterstützen die Ausgangshypothese der Arbeit: Einerseits lässt sich ein weitgehender Zusammenhang zwischen Hörstatus und Lesekompetenz in den Einzeluntersuchungen zu Wortschatz, diskursstrukturellem Verständnis und in den vorgegebenen IGLU-Aufgaben finden, andererseits entspricht die bilinguale Klasse nicht diesem Muster. Neben diesen beiden Befunden erweisen sich insbesondere die hörgeschädigten SchülerInnen mit gehörlosen Eltern als überdurchschnittlich, während SchülerInnen mit einem nicht deutschsprachigen Elternhaus und SchülerInnen mit einem CI äußerst schwach abschneiden.

Unbedeutend sind hingegen die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der Lesekompetenz und auch die SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt sind in den Teilgruppen überraschenderweise nicht schwächer als SchülerInnen ohne, mit Ausnahme der bilingualen Klasse, die allerdings SchülerInnen integriert, die sich vermutlich sonst in getrennten Mehrfachbehindertenklassen wiederfinden würden.

Insgesamt erreicht etwa die Hälfte der SchülerInnen nicht das für die eigene Untersuchung definierte Minimalkriterium, das bei der Hälfte der Lösungswahrscheinlichkeit hörender SchülerInnen in IGLU festgelegt ist und damit vermutlich weit unter zu erwartenden staatlichen Mindeststandards liegt.

In hierarchieniedrigen und textbasierten Prozessen haben die meisten SchülerInnen grundsätzliche Probleme, wie sich im Wortschatztest und in den entsprechenden Aufgaben aus der IGLU-Studie herausstellt. Es gibt zudem Hinweise, dass ihnen noch stärker hierarchiehöhere und wissenbasierte Kompetenzen fehlen, wie etwa in den Fragen zum diskursstrukturellen Verständnis und der qualitativen Analyse der IGLU-Aufgaben erkennbar wird. Das eindeutigste Beispiel hierfür ist, dass eine Mehrheit der SchülerInnen nicht in der Lage ist, die Bedeutung eines Autorenvermerks zu erklären.

Aus der Analyse des Verhaltens während des Leseprozesses lässt sich entnehmen, dass es eine Überbewertung des lauten Lesens in den Schulen gibt, weil auch SchülerInnen, die in Gebärdensprache kommunizieren, den Text rein lautsprachlich erlesen. Bei SchülerInnen mit schwachen audiologischen Voraussetzungen führt die vermutete Unterrichtspraxis u.a. augenscheinlich dazu, dass ihre Lesekompetenz sich auf allen Ebenen nicht zufriedenstellend entwickeln kann.

SchülerInnen aus der bilingualen Klasse sind hingegen insbesondere in wissensbasierten Teilprozessen des Lesens, wie exekutivem Metawissen und der Kenntnis von diskursstrukturellen Elementen von Texten, etwas stärker und können damit z.T. Schwächen in den textbasierten Aspekten der Lesekompetenz ausgleichen.

Die Fragen zum Lese- und Medienverhalten der hörgeschädigten SchülerInnen offenbaren weniger Erfahrungen mit verschiedenen Textsorten und eine geringere Kenntnis von Ganzschriften im Vergleich zur hörenden Altersnorm.

Zusammenfassend enthüllen die Befunde in diesem Kapitel ein ungenutztes Förderpotential, das in der Stärkung der wissensbasierten Prozesse und Kompetenzen besteht. Die Beispiele der dysauditiven und leichtgradig schwerhörigen SchülerInnen einerseits und der bilingualen SchülerInnen sowie jener mit gehörlosen Eltern andererseits bekunden, welche entscheidende Rolle eine funktionierende Kommunikation und eine sicher beherrschte Sprache spielt, sei es

die Laut- oder Gebärdensprache. Für die Mehrzahl der untersuchten hörgeschädigten SchülerInnen hat sich die Konzentration auf lautsprachliche Kompetenzen und die enge Koppelung der Lese- an die Lautsprachkompetenz als nicht erfolgreich erwiesen.

Festzuhalten bleibt überdies, dass auch in den stärkeren Teilgruppen nur wenigen hörgeschädigten SchülerInnen eine Annäherung an den Durchschnitt der hörenden SchülerInnen in IGLU gelingt. So belegen die Ergebnisse einerseits das unausgeschöpfte Potential der hörgeschädigten SchülerInnen, verdeutlichen aber andererseits, dass die Regelanforderungen der Altersnorm selbst bei gezielter Förderung immer nur von einem Teil von ihnen erreicht werden kann.

6 VERA-Deutscharbeit 2005

Im Herbst 2005 sind die zentralen VERA-Vergleichsarbeiten in den Fächern Mathematik und Deutsch in vierten Klassen von sieben deutschen Bundesländern geschrieben worden (Helmke et al. 2006, 5). Das Projekt ist der bis dato umfassendste Versuch, über Bundesländergrenzen hinweg Vergleichsarbeiten zu installieren und zu evaluieren. Das Pilotprojekt spielt eine wichtige Rolle in der Etablierung der Bildungsstandards und wird von 2008 an in modifizierter Form weitergeführt: Anstatt in der vierten Klasse werden die Vergleichsarbeiten in den dritten Klassen aller Bundesländer geschrieben.

Für die Hörgeschädigtenpädagogik sind die VERA-Arbeiten bedeutsam, da es die ersten Arbeiten sind, an denen eine größere Anzahl von Hörgeschädigtenschulen in verschiedenen Bundesländern teilnimmt. Es sind zudem vermutlich die letzten Vergleichsarbeiten, an denen die meisten dieser Schulen noch freiwillig teilgenommen haben. An zukünftigen Vergleichs- und Abschlussarbeiten werden wahrscheinlich Hörgeschädigtenschulen verpflichtend teilnehmen. Im Jahr 2005 sind einzig die drei Hörgeschädigtenschulen in Rheinland-Pfalz zur Teilnahme verpflichtet worden. Sie haben die Ergebnisse ihrer SchülerInnen veröffentlicht (Hüther 2007).

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Deutscharbeit von VERA 2005, die sich am Lesekompetenzmodell der internationalen Vorläuferstudien orientiert. Es werden im Folgenden zwei Untersuchungen vorgestellt: Zum einen sind die Arbeiten von SchülerInnen aus vierten Klassen verschiedener Hörgeschädigtenschulen im Rahmen einer Zweitevaluation gesammelt worden (Hennies 2006c; 2007); zum anderen hat die Ernst-Adolf-Eschke-Schule (EAE-Schule) nicht nur mit der bilingualen vierten Klasse und ihrer nicht-bilingualen Parallelklasse an den Arbeiten teilgenommen, sondern sie von allen SchülerInnen in den Klassen 4 bis 9 unter identischen Bedingungen schreiben lassen (Hennies 2006b).

6.1 Gestaltung der Vergleichsarbeit

Die VERA-Deutscharbeit 2005 evaluiert die Lesekompetenz der SchülerInnen (Projekt VERA 2005b). Dazu werden in der Tradition von PISA und IGLU und in Übereinstimmung mit der „Literacy“-Konzeption zumeist funktionale Texte eingesetzt, die nicht Teil des klassischen Deutschunterrichts sind. Es lassen sich jedoch die von VERA geforderten Fähigkeiten in den Lehrplänen der beteiligten Bundesländer wiederfinden (Projekt VERA 2005a).

Die Deutscharbeit besteht aus vier Texten, zu denen insgesamt 19 Fragen beantwortet werden sollen (Projekt VERA 2005c). Die Verteilung der Fragen auf die vier Texte sieht folgendermaßen aus:

- Text 1 „Die Eisenbahn-Oma“:¹³⁹ 4 Fragen
- Text 2 „Fahrkarte“: 3 Fragen
- Text 3 „Kids-on-Tour“: 4 Fragen
- Text 4 „Rheinsberger Kinderland“: 8 Fragen

Die 19 Fragen bestehen aus folgenden Fragetypen (Projekt VERA 2005d):

- 4 Multiple-Choice-Fragen des Typs „eins aus X“
- 4 Multiple-Choice-Fragen des Typs „Y aus X“, also z.B. „zwei aus vier“
- 10 offene Fragen
- 1 Unterstreichungen im Text

Es gibt eine hohe Anzahl an offenen Fragen und einen geringen Anteil an klassischen Multiple-Choice-Fragen, bei denen nur eine aus den vorgegebenen Möglichkeiten gewählt werden muss. Deswegen kann durch wahlloses Ankreuzen keine nennenswerte Anzahl richtiger Lösungen gefunden werden. Ein Zufallswert könnte dann bestätigt werden, wenn nur eine der vier klassischen Multiple-Choice-Fragen richtig beantwortet wird, was einer Gesamtlösungswahrscheinlichkeit von 5% entspricht. Bei allen höheren Werten und insbesondere bei richtigen Antworten in den offenen Fragen zeigen die SchülerInnen also wenigstens im Ansatz die Kompetenzen, die in der Arbeit evaluiert werden.

Die Arbeit ist so gestaltet, dass jede Frage einer Teilkompetenz und Schwierigkeitsstufe zugeordnet ist. VERA unterscheidet drei Fähigkeitsniveaus (Projekt VERA 2005e), die so gegliedert sind, dass Fähigkeiten der höheren Niveaus auf Fähigkeiten der niedrigeren Niveaus aufbauen. Sie sind jeweils spezifiziert und umschließen bestimmte Teilkompetenzen (Projekt VERA 2005b, 5):

- Fähigkeitsniveau I: „Gewinnung von Einzelinformationen“
(Teilkompetenzen: „Erkennen von Einzelinformationen“; „Textstellen verstehen (ohne Kontext)“ und „einfache Schlußfolgerungen ziehen“)

¹³⁹ Bezeichnungen der Texte nach Projekt VERA (2005b, 7ff.).

- Fähigkeitsniveau II: „Verknüpfen mehrerer Informationen“

(Teilkompetenzen: „einfache Informationen verknüpfen“; „Textstellen kontextbezogen verstehen“ und „Beurteilung von Texten (inhaltlich, persönlich)“)

- Fähigkeitsniveau III: „Komplexere Schlußfolgerungen“

(Teilkompetenzen: „komplexe und verteilte Informationen verknüpfen“; „komplexe Schlußfolgerungen darstellen“ und „Beurteilung von Texten (auch formal)“)

Dieser Dreiteilung folgend werden SchülerInnen einer der drei Fähigkeitsniveaus zugeordnet. Es gibt außerdem eine Stufe unterhalb des Fähigkeitsniveaus I, die bei VERA als „nicht auswertbare Leistung (n.a.L.)“ bezeichnet wird (Helmke et al. 2006, 11), im Folgenden als „Fähigkeitsniveau 0“ gefasst werden soll. Die freundlichere Bezeichnung „nicht auswertbare Leistung“ ist irreführend, da das Problem der betreffenden SchülerInnen nicht darin besteht, dass ihre Antworten wissenschaftlich „nicht auswertbar“ sind, sondern dass sie die in der Arbeit geforderten Fähigkeiten nicht erbringen. Der Logik des Evaluationsinstruments folgend kann als Mindeststandard das Erreichen des Fähigkeitsniveaus I betrachtet werden.

Von dieser Grundannahme bleibt freilich die Frage unberührt, ob es nicht in der Gruppe, die das Fähigkeitsniveau I nicht erreicht, eine größere Bandbreite der Leistungen gibt, als das Untersuchungsinstrument unterstellt. Gerade für die Förderung hörgeschädigter und anderer leistungsschwacher SchülerInnen wäre eine genauere Auswertung der „nicht auswertbare[n] Leistung“ unterhalb des Mindeststandards von einem größeren Interesse als die Differenzierung der Kompetenzen darüber.

Ein Fähigkeitsniveau wird erreicht, wenn die SchülerInnen die Aufgaben der jeweiligen Stufe mit „hinreichender Sicherheit“ bewältigen, definiert als Lösungswahrscheinlichkeit von 62% (Projekt VERA 2005e, 1). VERA weist allerdings nur für sieben der 19 Fragen das Fähigkeitsniveau aus und erklärt, wie es zustande kommt (Projekt VERA 2005b).¹⁴⁰ Analog zu diesen Erläuterungen ist in der vorliegenden Arbeit eine eigene Zuordnung der restlichen Aufgaben von VERA vorgenommen worden, die in Abb. 38 aufgelistet ist. Die sieben vom Projekt VERA ausgewiesenen Aufgaben sind entsprechend markiert (VERA). Auf dieser Grundlage werden die hörgeschädigten SchülerInnen in Fähigkeitsniveaus eingeteilt (siehe 6.4.3). Im Zuge der qualitativen Auswertung werden die Zuordnungen der Aufgaben genauer diskutiert (siehe 6.5.1–6.5.4).

¹⁴⁰ Mehrere Anfragen an das VERA-Konsortium und seine Verantwortlichen haben nicht dazu geführt, dass für die übrigen Fragen die vorgegebenen Fähigkeitsniveaus zur Verfügung gestellt worden sind.

		Fähigkeitsniveau		
Quelle	Begründung	I	II	III
VERA	zwei Textstellen kombinieren, einfache Schlussfolgerung		VERA 1.1	
	zwei Textstellen kombinieren, einfache Schlussfolgerung (wie 1.1; 2.1)		VERA 1.2	
VERA	Bildstelle finden	VERA 1.3		
	zwei Textstellen kombinieren, einfache Schlussfolgerung (wie 1.1; 2.1)		VERA 1.4	
VERA	zwei Textstellen kombinieren, einfache Schlussfolgerung		VERA 2.1	
VERA	Wörtliche Textstelle	VERA 2.2		
	Wörtliche Textstelle (wie 2.2)	VERA 2.3		
	Wörtliche Textstelle (wie 2.2)	VERA 3.1		
	Wörtliche Textstelle (wie 2.2)	VERA 3.2		
	2 Textstellen kombinieren (wie 1.1; 2.1)		VERA 3.3	
	Eigene Begründung (wie 4.8)			VERA 3.4
	Wörtliche Textstelle (wie 2.2)	VERA 4.1		
	zwei Textstellen kombinieren, komplexe Schlussfolgerung ziehen (wie 4.6)			VERA 4.2
	zwei Textstellen kombinieren, komplexe Schlussfolgerung ziehen (wie 4.6)			VERA 4.3
	5 verschiedene Textstellen kombinieren und Schlussfolgerung ziehen			VERA 4.4
	Wörtliche Textstelle (wie 2.2)	VERA 4.5		
VERA	zwei Textstellen kombinieren, komplexe Schlussfolgerung ziehen			VERA 4.6
VERA	Gesamtüberblick verschaffen, Leseerwartung formulieren		VERA 4.7	
	Eigene Begründung (wie 3.4)			VERA 4.8

Abb. 38: Aufgabenstruktur der VERA-Deutscharbeit 2005

Nach dieser Verteilung ermitteln sieben Aufgaben das Fähigkeitsniveau I und jeweils sechs das Fähigkeitsniveau II und III. Damit steht für jede Aufgabe eine ausreichende Anzahl von

150

Fragen zur Verfügung, um die hinreichende Sicherheit in der Beantwortung feststellen zu können. Sowohl inhaltliche als auch formale Gründe stützen demzufolge die unternommene Einteilung der Aufgaben in Kompetenzbereiche.

6.2 Vierte Klassen an Hörgeschädigtenschulen

An VERA 2005 sind die sieben Bundesländer Berlin, Brandenburg, Hansestadt Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein beteiligt (Helmke et al. 2006, 5). Für die Zweitevaluation sind 22 Schulen für Hörgeschädigte in diesen Ländern kontaktiert worden, wozu alle Schulen für Gehörlose, Schwerhörige und Hörgeschädigte sowie Regelschulen mit einem regulären Zweig für Hörgeschädigte gezählt werden, nicht aber Schulen für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte und Schulen für Sprachbehinderte, die auch Hörgeschädigte unterrichten. Von diesen 22 Schulen sind drei nicht von den Arbeiten betroffen, zwei, weil sie nicht in den behördlichen Verteiler für die Vergleichsarbeiten aufgenommen worden sind, und eine, weil dort keine vierte Klasse besteht. Von den übrigen 19 Schulen nehmen die drei Schulen aus Rheinland-Pfalz verpflichtend teil, die übrigen freiwillig. Es beteiligen sich 13 Schulen mit mindestens einer Klasse an der VERA-Mathematikarbeit und neun an der VERA-Deutscharbeit. Der Unterschied lässt sich damit erklären, dass die Hoffnung verbreitet ist, hörgeschädigte SchülerInnen kämen mit mathematischen Aufgaben besser zurecht als mit sprachlichen Anforderungen. Gemäß der „Literacy“-Konzeption erfordert aber auch die VERA-Mathematikarbeit die Kenntnis beschreibender Begriffe und das Verständnis kleiner Szenarien (Projekt VERA 2005f). Es kann deswegen vermutet werden, dass jemand, der die VERA-Deutscharbeit nicht meistern kann, auch an der VERA-Mathematikarbeit sprachlich scheitert.¹⁴¹

Von den neun Schulen, die zumindest mit einer Klasse an der VERA-Deutscharbeit mitwirken, stellen sechs Schulen eine anonymisierte Kopie der Arbeit aller SchülerInnen für die Zweitevaluation zur Verfügung und füllen einen merkmalsbezogenen Fragebogen aus. Eine weitere Schule gibt nur die Ergebnisse und Zusammensetzung einer von drei

¹⁴¹ So findet sich als Aufgabe 5 eine Liste von Gegenständen („Glasmurmelt“, „Lesebuch“, „Ziegelstein“ etc.), die den drei Formen „Kugel“, „Zylinder“ und „Quader/Würfel“ zugeordnet werden müssen. In Aufgabe 3 wird eine Spielkugel graphisch angedeutet und erläutert: „Nach dem Schütteln der Kugeln fallen die Ziffern 1, 2 oder 3 in das Hunderter-, Zehner- oder Einerloch. Es entsteht jedes Mal eine dreistellige Zahl.“ Es müssen die möglichen Permutationen aufgelistet werden: „Gib **alle** dreistelligen Zahlen an, die entstehen können“ [Herv. i.Org.]. Bei beiden Aufgaben ist gut vorstellbar, dass hörgeschädigte SchülerInnen bereits an der sprachlichen Form scheitern.

teilnehmenden Klassen bekannt, da die übrigen beiden „nicht auswertbar“ gewesen seien. Insgesamt kann damit die vorliegende Zweitevaluation zehn Klassen berücksichtigen.

Im Hinblick auf die Repräsentativität der Ergebnisse lässt sich ein relativ großer Rücklauf der VERA-Deutscharbeiten an Hörgeschädigtenschulen feststellen, weil sieben von neun Schulen daran mitarbeiten. Bezogen auf die 19 Hörgeschädigtenschulen, die hätten teilnehmen können, ist zweierlei beobachtbar: Die Hörgeschädigtenschulen aus Berlin und Brandenburg werden mit allen Klassen in die Zweitevaluation aufgenommen und sind somit für ihr Bundesland repräsentativ. Aus den übrigen Bundesländern liegen die Arbeiten von SchülerInnen vor, die durch einen Auswahlmechanismus zustande gekommen sind. Sie stammen aus Hörgeschädigtenklassen, deren Schulen sich für die VERA-Deutscharbeit und die Zweitevaluation entschieden haben. Es ist zu vermuten, dass diese SchülerInnen tendenziell leistungstärker sind als jene in den nicht beteiligten Schulen oder Klassen. Ihre Ergebnisse sind also im Zweifelsfall eher besser als die der Gesamtgruppe gleichaltriger SchülerInnen in den Hörgeschädigtenschulen derselben Bundesländer.

6.2.1 Nachteilsausgleich in vierten Klassen

Ein methodisches Problem stellt die Tatsache dar, dass in den vierten Klassen verschiedene Formen des Nachteilsausgleichs angelegt werden. Dies liegt an einem fehlenden schulübergreifenden Konsens und daran, dass in den beteiligten Bundesländern in dieser Hinsicht unterschiedliche Gesetze gelten. Damit sind objektiv gleiche Evaluationsbedingungen nicht mehr gegeben. Es werden jedoch die realen Bedingungen erfasst, die bei entsprechenden Vergleichs- und Abschlussarbeiten zu finden sind.

Für die vorliegende Arbeit wird der Nachteilsausgleich in einem Fragebogen evaluiert und im Folgenden in einem eigens entwickelten Analyseschema aufbereitet. Aufgrund der fehlenden Vergleichswerte kann die Auswirkung des jeweils unterschiedlichen Nachteilsausgleichs innerhalb der vorliegenden Stichprobe nicht ermittelt werden. Es besteht jedoch die Möglichkeit, eine Teilgruppe, die an der IGLU-Aufgabe und an der VERA-Deutscharbeit mitwirkt, im Hinblick auf diese Fragestellung zu vergleichen (siehe Kap. 7).

Grundsätzlich sind folgende Typen des Nachteilsausgleichs möglich:

- Typ I: Veränderung des Prüfungstextes oder der Prüfungsfragen:
 - Textvereinfachung, Textoptimierung

- Ersatz von Höraufgaben (z.B. beim listening comprehension in Englischtests)

Ein Nachteilsausgleich dieses Typs greift direkt in den Aufbau und die Struktur der Prüfungsaufgaben ein und verändert sie, indem z.B. Textabschnitte umformuliert werden oder indem für Teilaufgaben, die Hörgeschädigten unzugänglich sind, etwa auditiven Aufgaben, ein Ersatz angeboten wird.

Typ II: Veränderung der Prüfungsmaterialien:

- Vergrößerte Kopien von Aufgaben oder Aufgabenteilen

Hierbei wird die Erscheinungsform der Prüfungsmaterialien verändert, nicht jedoch in den Inhalt eingegriffen. Vergrößerte Kopien können nicht nur bei SchülerInnen mit einer Sehbehinderung individuell sinnvoll sein, sondern auch im Falle von unübersichtlichen Aufgaben als angemessener Nachteilsausgleich für alle SchülerInnen gelten.

Typ III: Ergänzungen zum Prüfungstext:

- Wortlisten zu im Text markierten Begriffen mit schriftlichen Erläuterungen, Bildern und/oder Gebärdendarstellungen bzw. -fotos
- Einführende Erläuterungen in Laut- und/oder Gebärdensprache, ggf. mit unterstützendem Material

Ergänzungen zu den Prüfungsaufgaben lassen den Prüfungstext unverändert, vervollständigen aber Informationen, die den SchülerInnen aufgrund ihres behinderungsspezifischen Nachteils fehlen: Dabei handelt es sich insbesondere um Lücken im Wortschatz und im Weltwissen.

Typ IV: Veränderung der Prüfungssituation:

- Zeitverlängerung

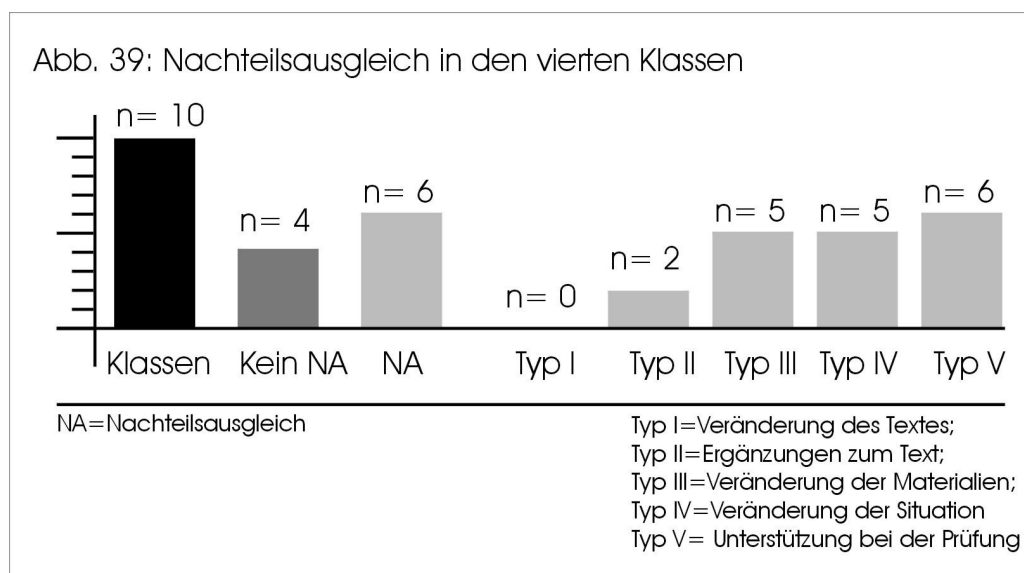
Eine Zeitverlängerung zu gewähren, ist ein Nachteilsausgleich, der nicht nur hörgeschädigten SchülerInnen, sondern auch Prüflingen mit anderen Behinderungen eingeräumt wird. Weil er keine inhaltlichen und konzeptionellen Überlegungen seitens des Prüfungspersonals voraussetzt und leicht einheitlich geregelt werden kann, ist dieser Nachteilsausgleich sehr gebräuchlich. Er setzt jedoch nicht bei dem spezifischen Nachteil einer SchülerInnengruppe an, sondern kompensiert eine allgemeine Begleiterscheinung des jeweiligen Nachteils, die in einer vergleichsweise längeren Bearbeitungsdauer liegt.

Typ V: Unterstützung in der Prüfungssituation:

- Beantwortung individueller Nachfragen

Die Nachfragen der SchülerInnen zu beantworten, ermöglicht einen Ausgleich des spezifischen Nachteils. Ein einheitliches Vorgehen ist aber wegen der Individualität nicht zu regeln.

In den Hörgeschädigtenschulen wird der Nachteilsausgleich sehr unterschiedlich gehandhabt. Dies liegt auch daran, dass der Hörstatus der Kinder von gehörlos bis dysauditiv (mit AVWS) reicht und deshalb der zu kompensierende Nachteil voneinander abweicht. Es lässt sich allerdings kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Hörstatus und Art des Nachteilsausgleichs feststellen.



Von den zehn beteiligten vierten Klassen ist in sechs Klassen ein Nachteilsausgleich gewährt worden. Aus der Aufstellung in Abb. 39 wird ersichtlich, dass keine der Schulen einen Nachteilsausgleich des Typs I, d.h. eine Änderung der Formulierungen in der bereitgestellten Vergleichsarbeit, vorgenommen hat. Angesichts des Themas Lesekompetenz würde nämlich ein Eingriff in den eigentlichen Lesetext die Vergleichbarkeit der Arbeit grundsätzlich in Frage stellen.

Der häufigste Nachteilsausgleich besteht aus Maßnahmen des Typs V: In allen sechs Klassen werden individuelle Nachfragen der SchülerInnen beantwortet.

Etwas weniger häufig ist der Nachteilsausgleich des Typs IV, der in fünf Klassen gewährt wird und in allen Fällen eine Zeitverlängerung bedeutet. Gleich häufig ist Typ III, der eine ganze Reihe von Maßnahmen einschließt: Erläuterung einzelner Wörter (n=5) und

einführende Zusammenfassung der Texte in Lautsprache, LBG oder DGS (n=4) sind dabei am weitesten verbreitet. Andere Maßnahmen des Typs III sind die Verwendung einer Landkarte bei der Einführung in den Text (n=2) und von Wortlisten (n=2); sie werden an der EAE-Schule eingesetzt, ebenso wie die Maßnahmen des Typs II: Vergrößerte Kopien einer Tabelle für die ganze Klasse und Din-A-3-Kopien aller Aufgabenblätter für sehbehinderte SchülerInnen (n=2).

Dass die EAE-Schule in dieser Aufstellung einen weitergehenden Nachteilsausgleich anlegt als die meisten anderen Schulen, hat mehrere Gründe: Zunächst ermöglicht das Land Berlin solche „Ausgleichsmaßnahmen“, die in der SopädVO (2005) § 39 geregelt werden. Ferner befinden sich an der EAE-Schule überwiegend gehörlose ViertklässlerInnen und damit die Hälfte der an der Evaluation beteiligten gehörlosen SchülerInnen. An dieser Schule ist folglich von einem größeren behindertenspezifischen Nachteil auszugehen als an anderen Schulen, die überwiegend mittel- bis hochgradig schwerhörige und etliche leichtgradig schwerhörige ViertklässlerInnen an den Arbeiten beteiligen. Und schließlich nutzt die EAE-Schule die VERA-Vergleichsarbeit 2005 als ein Erprobungsfeld für nachteilsausgleichende Maßnahmen, um über deren Nützlichkeit zu reflektieren. Aus diesen Gründen wird der Nachteilsausgleich an der EAE-Schule unter 6.3.1 gesondert dargestellt. Auch im Hinblick auf die ViertklässlerInnen der EAE-Schule muss sorgfältig geprüft werden, welche Auswirkungen diese Maßnahmen auf ihre Ergebnisse im Gesamtvergleich haben, insbesondere da sich die SchülerInnen des Berliner Bilingualen Schulversuchs an dieser Schule befinden. Da jedoch die bilinguale Klasse und ihre Parallelklasse an der schulweiten Untersuchung der Viert- bis NeuntklässlerInnen mit derselben VERA-Deutscharbeit unter identischen Bedingungen beteiligt sind, es zu beiden Klassen die Ergebnisse aus der in Kap. 5 dargelegten Untersuchung mit Hilfe der IGLU-Aufgaben gibt und somit beide Klassen in den Vergleich zwischen beiden Erhebungsmethoden in Kap. 7 einbezogen werden, ist eine Einschätzung der Plausibilität ihrer Ergebnisse möglich. Zu den bilingualen SchülerInnen stehen außerdem weitere Untersuchungen zur Sprachentwicklung mit entsprechenden Vergleichsgruppen zur Verfügung (siehe Kap. 8).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass bei etwas mehr als der Hälfte der beteiligten Klassen an Hörgeschädigtenschulen nachteilsausgleichende Maßnahmen eingesetzt werden und hierbei eindeutig die Beantwortung von Nachfragen, die Zeitverlängerung und die Erläuterung einzelner Worte dominieren. Es ergibt sich allerdings die paradoxe Situation, dass einerseits eine bundesländerübergreifende Evaluation durchgeführt, andererseits bundesländer- oder schulspezifischer Nachteilsausgleich angelegt wird. Um eine

Vergleichbarkeit der Arbeiten zu gewährleisten, wäre es notwendig, einheitliche Richtlinien zum Nachteilsausgleich für alle Hörgeschädigtenschulen zu etablieren.

6.2.2 Stichprobe der vierten Klassen

Die Stichprobe umfasst 57 SchülerInnen in zehn Klassen von sieben Hörgeschädigtenschulen, die sich in Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz befinden. Während die Bundesländer Berlin und Brandenburg mit allen vierten Klassen an Hörgeschädigtenschulen beteiligt sind und damit bis auf Einzelfälle eine vollständige Stichprobe ihrer hörgeschädigten ViertklässlerInnen nachweisen, ist die Stichprobe der ViertklässlerInnen in Hörgeschädigtenschulen aus Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz unvollständig, weil in Nordrhein-Westfalen ein Großteil der Schulen an den Arbeiten nicht teilnimmt und nicht alle SchülerInnen beider Bundesländer in die vorliegende Zweitevaluation einbezogen werden.

Neben der bilingualen Klasse sind noch weitere Gruppen mit einem ungewöhnlichen Unterrichtskonzept zu vermerken: Neun SchülerInnen gehören zu zwei Klassen in der präventiven Integration an verschiedenen Schulen. Sie werden zusammen mit hörenden SchülerInnen in einer Klasse unterrichtet, die an einer Hörgeschädigtenschule angesiedelt ist. Für die Zweitevaluation werden nur die SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ berücksichtigt.

Die SchülerInnen sind zwischen 9;3 und 12;11 Jahre alt und im Schnitt 10;6. Ähnlich wie in der IGLU-basierten Teiluntersuchung (siehe 5.1) ist ihre Altersstruktur vergleichbar mit jener der vierten Klassen an Regelschulen (Lankes et al. 2004, 28).

Die bilingualen SchülerInnen sind mit 10;11 die älteste Teilgruppe, die anderen Hörstatusgruppen liegen sowohl zusammen als auch einzeln bei einem Altersdurchschnitt von 10;5 bis 10;6.

Innerhalb der Stichprobe gibt es nur einen schwachen negativen Zusammenhang zwischen Alter und Ergebnis in den Fragen von $r=-0.3$, weil die leistungsstärkeren SchülerInnen in der präventiven Integration einen niedrigen Altersdurchschnitt von 10;3 Jahren aufweisen.

Die bilinguale Klasse ist mit sechs SchülerInnen vertreten und wird in der Analyse weiter unten getrennt von ihrem Hörstatut als gesonderte Gruppe gefasst. In der Klasse sind fünf SchülerInnen an Taubheit grenzend schwerhörig oder gehörlos und eine Schülerin hochgradig schwerhörig; sie bilden 11% der Stichprobe. Die Gruppe der bilingualen SchülerInnen ist damit kleiner als in der IGLU-basierten Untersuchung (siehe 5.1), da die beiden Schüler mit

einem Förderschwerpunkt „Lernen“ an der VERA-Arbeit nicht beteiligt werden und zu einer Schülerin keine Arbeit vorliegt, weil sie kurz zuvor die Schule gewechselt hat.¹⁴²

Die übrigen hörgeschädigten SchülerInnen sind zu 23% (n=13) leichtgradig schwerhörig oder dysauditiv, davon 11% (n=6) mit einer AVWS, zu 53% mittel- bis hochgradig schwerhörig (n=30) und zu 12% (n=7) an Taubheit grenzend schwerhörig oder gehörlos.¹⁴³

26% (n=15) der SchülerInnen haben ein CI. Hierzu zählen alle sieben nicht-bilingualen SchülerInnen, die an Taubheit grenzend schwerhörig oder gehörlos sind, sechs mittel- bis hochgradig schwerhörige und zwei gehörlose bilinguale SchülerInnen.

Bezeichnung	n=	Anteil
dysauditiv und leichtgradig schwerhörig	13	23%
mittelgradig schwerhörig und hochgradig schwerhörig	30	53%
an Taubheit grenzend schwerhörig und gehörlos	7	12%
Hörstatus unbekannt (mit CI)	1	2%
Bilinguale Klasse	6	11%
Σ	57	100%

Abb. 40: Zusammensetzung der Stichprobe nach Hörstatusgruppen und bilingualer Förderung

Insbesondere im Hinblick auf den Hörstatus weicht die vorliegende Stichprobe von den unter 2.4 aufbereiteten Daten ab, weil sie durch ein Übergewicht an leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen auffällt, dafür aber deutlich weniger an Taubheit grenzend schwerhörige und gehörlose SchülerInnen einbezieht. Aufgrund des Selektionsprozesses bei der Teilnahme an der VERA-Deutscharbeit (und an der Zweitevaluation) werden insbesondere schwächere SchülerInnen in den Hörgeschädigtenschulen ausgeschlossen, worunter sich überwiegend auditiv weniger gut erreichbare befinden.

Es ist eine höhere Anzahl von Kindern mit einem CI als in den Vergleichsdaten unter 2.4 zu vermerken, aber eine geringere als in der IGLU-basierten Teilstudie (siehe 5.1).

Insgesamt sind die SchülerInnen zu 49% (n=28) weiblich und zu 51% (n=29) männlich, und damit ist das Verhältnis ausgeglichener als in den Rahmendaten unter 2.5.

¹⁴² Es fehlen im Vergleich zu der IGLU-basierten Untersuchung mit Luise eine leistungsstarke Schülerin und mit Thomas ein leistungsschwacher Schüler mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“, was sich im Effekt etwa ausgleicht. Ein weiterer Schüler mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“, Jesse, wird an beiden Untersuchungen wegen massiver Konzentrationsprobleme nicht beteiligt.

¹⁴³ Von einem Schüler mit einem CI ist der ursprüngliche Hörstatus nicht bekannt.

SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt „Lernen“ oder „Geistige Entwicklung“ werden in den meisten Klassen den VERA-Vorgaben entsprechend nicht beteiligt: In vier Klassen betrifft dies insgesamt sechs solcher SchülerInnen. Dennoch verbleiben in der Stichprobe 16% (n=9) mit zusätzlichen Einschränkungen, und zwar mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ (n=2), „Sehen“ (n=3) oder „Sprache“ (n=1), „Autismus“ (n=1) oder einer „Leserechtschreibschwäche (LRS)“ (n=2). Die beiden SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“ stammen aus einer Klasse, deren LehrerInnen von der in VERA vorgesehenen Befreiung keinen Gebrauch machen.

Der Anteil von SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt ist etwas höher als unter 2.6 aufgeführt. Wenn man die ausgeschlossenen SchülerInnen mitrechnet, weisen die Klassen einen weitaus höheren Anteil von SchülerInnen mit zusätzlichen Förderschwerpunkten nach.¹⁴⁴ Dies deutet darauf hin, dass die Angaben unter 2.6 eher zu niedrig liegen.

Es gibt einen Anteil mit nicht-deutschsprachigen Eltern von 42% (n=24), womit ebenfalls die unter 2.8 aufbereiteten Prozentsätze „ausländischer“ hörgeschädigter SchülerInnen in den beteiligten Bundesländern überschritten werden.

Mit 4% hochgradig schwerhöriger Kinder gehörloser Eltern (n=2), die keinen Migrationshintergrund haben, und 11% bilingual geförderten SchülerInnen (n=6) sind mehr kompetente NutzerInnen der Gebärdensprache als in einer zufälligen Stichprobe ohne Einbezug eines Schulversuches zu verzeichnen, wenn man den unter 2.10 dargelegten Angaben folgt.

6.3 Durchführung an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule

An der EAE-Schule ist die VERA-Deutscharbeit zur Evaluation der Lesekompetenz aller SchülerInnen der Klassen 4 bis 9 eingesetzt worden (Hennies 2006a). In der Durchführung sind für alle SchülerInnen dieselben Bedingungen gewährt worden, so dass die Ergebnisse uneingeschränkt und absolut miteinander vergleichbar sind.

Die beiden vierten Klassen der EAE-Schule, d.h. die bilinguale Klasse und ihre nicht-bilinguale Parallelklasse, werden mit ihren VERA-Deutscharbeiten sowohl bei der Zweitevaluation der vierten Klassen als auch bei der schulweiten Evaluation der Lesekompetenz an der EAE-Schule berücksichtigt. Diese Überschneidung ermöglicht es, ihre VERA-Ergebnisse in den Kontext zweier Vergleichsgruppen zu stellen. Damit kann die

¹⁴⁴ Unter Einbezug der von der VERA-Deutscharbeit ausgeschlossenen SchülerInnen liegt dieser Anteil bei 24% (n=15 von N=63).

methodische Unwägbarkeit im Verhältnis zu den anderen hörgeschädigten ViertklässlerInnen, die wegen des unterschiedlichen Nachteilsausgleichs besteht, besser eingeschätzt und insbesondere die Ergebnisse der bilingualen Klasse auf die der älteren SchülerInnen aus demselben schulischen Umfeld bezogen werden.

Schulweite Evaluationen dieser Art liegen, außer der sozialpädiatrischen Studie zu den beiden Hörgeschädigtenschulen der Stadt Münster (siehe 2.11), für Deutschland ansonsten nicht vor. Wie in Kap. 4 ausgeführt, gibt es verschiedene Hinweise darauf, dass insbesondere gehörlose SchülerInnen unter den Hörgeschädigten nicht nur die schwächste Schriftsprachkompetenz erreichen, sondern über die Schulzeit auch die geringsten Kompetenzzuwächse zu verzeichnen haben (Karchmer & Mitchell 2003, 31f.; Schäfke 2005a, 170). Neben größeren Querschnittsstudien ist deshalb zur Bestätigung dieser Befunde eine Longitudinalstudie am aussagekräftigsten. Wenn diese nicht vorliegt, kann auch eine schulweite Evaluation eine Annäherung an die Frage nach dem Zusammenhang von Alter, Klassenstufe und Lesekompetenz bieten, da die SchülerInnen in allen Jahrgängen aus der gleichen Region und einem ähnlichen sozialen und pädagogischen Umfeld stammen.

6.3.1 Nachteilsausgleich an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule

Den SchülerInnen der EAE-Schule wird bei diesen Vergleichsarbeiten der weitgehendste Nachteilsausgleich in der Untersuchung gewährt (siehe 6.2.1), der für die Klassen 4 bis 9 identisch gehandhabt wird. Er wird in Berlin laut SopädVO (2005, § 40(2)) vom Prüfungspersonal, von der Schulleitung und den PädagogInnen in gemeinsamer Absprache entschieden.¹⁴⁵

Im Folgenden wird die von der Regelschule abweichende Prüfungssituation an der Schule vorgestellt, wobei jeweils die korrespondierende Formulierung aus der SopädVO (2005, § 39) voransteht und dann eine Einordnung in das unter 6.2.1 entwickelte Schema erfolgt:

Typ II: Veränderung der Prüfungsmaterialien:

- „Vergrößerungskopien“

Den SchülerInnen ist eine Tabelle des Textes 4 „Rheinsberger Kinderland“ als vergrößerte Kopie beigelegt worden. Diese Tabelle ist für die Lösung der Teilaufgaben 4.2 und 4.3 entscheidend. Sehbehinderte SchülerInnen haben zusätzlich die gesamte Arbeit als Vergrößerungskopie bekommen.

¹⁴⁵ Im konkreten Fall sind die Maßnahmen von Schulleiter Ulrich Möbius und den LehrerInnen der vierten Klassen, Aya Kremp und Claudius Falkenberg, entwickelt worden.

Typ III: Ergänzungen zum Prüfungstext:

- „Unterstützung der Kommunikation durch den Einsatz (...) der Deutschen Gebärdensprache“ & „Vorlesen von Arbeitsaufträgen und Aufgaben“

Den einzelnen Aufgabenteilen ist eine Einführung in Thematik und Aufgabenstellung in DGS vorausgegangen, die keine Antworten auf die Fragen beinhalten.

- „Visualisierung lautsprachlicher Inhalte“

Im Zusammenhang mit Text 1 „Die Eisenbahn-Oma“ ist eine Deutschlandkarte gezeigt worden, auf der die im Text genannten Orte mit Papierschildern gekennzeichnet sind.

- „Sicherung der sprachlichen Verständlichkeit“

In den Fragetexten werden einzelne Worte mit handschriftlichen Ergänzungen erläutert; so wird in Aufgabe 2.2 das Wort „beginnt“ durch ein ergänztes handschriftliches „anfangen“ erklärt und in Aufgabe 4.4 werden die beiden Auswahlmöglichkeiten „erfüllbar“ und „nicht erfüllbar“ durch ein handschriftliches „möglich“ und „nicht möglich“ ergänzt. Insgesamt sind 15 Worte oder Phrasen auf diese Art mit einer eingefügten Erläuterung versehen worden. Zusätzlich zu diesen schriftlichen Einfügungen sind im Text einzelne Worte unterstrichen, die auf gesondert beigelegten Wortlisten erläutert werden. Auf diese Weise werden weitere 24 Begriffe erklärt. Dies geschieht mit einem erklärenden Satz, Gebärdenfotos oder einer Abbildung: So wird der Begriff „Elternteil“ durch „Vater oder Mutter“ verdeutlicht oder die englische Überschrift des Textes „Kids on Tour“ mit einer Übersetzung ins Deutsche und den entsprechenden Gebärdenfotos verständlich gemacht. Eine andere Variante ist die Veranschaulichung eines Begriffs durch Bilder, wie z.B. des Begriffs „Mitarbeiter der Bahnhofsmision“ mittels eines Sachfotos und des Logos der Bahnhofsmision.

Typ IV: Veränderung der Prüfungssituation:

- „Verlängerung der Bearbeitungszeit“

Allen SchülerInnen ist die doppelte Zeit für die Aufgaben zur Verfügung gestellt worden.

Typ V: Unterstützung in der Prüfungssituation:

„Unterstützung bei der Bereitstellung und Handhabung von Arbeitsmaterialien“

Es hat die Möglichkeit zur individuellen Nachfrage seitens der SchülerInnen gegeben, bei der einzelne unbekannte Worte oder Arbeitsanweisungen erklärt worden sind.

Wie aus dieser Darstellung zu entnehmen ist, erprobt die EAE-Schule eine Reihe von Ausgleichsmaßnahmen, die in Übereinstimmung mit den rechtlichen Vorgaben zur

Gestaltung des Nachteilsausgleichs stehen. Auch wenn über deren Wirksamkeit im Einzelnen nicht entschieden werden kann, repräsentieren die Ergebnisse der SchülerInnen mit Sicherheit jenen Wert, den sie unter idealen Evaluationsbedingungen in einer solchen Arbeit erreichen können. Inwiefern die einzelnen Maßnahmen tatsächlich die Leistung entscheidend verbessern, kann nicht beantwortet werden. Es ist jedoch angesichts der Schwierigkeit der zu bearbeitenden Texte damit zu rechnen, dass ein Nachteilsausgleich bei SchülerInnen mit unterschiedlichen Kompetenzen unterschiedlich stark wirkt. Da die bilingualen SchülerInnen beider Schulversuche ein entwickelteres metakognitives Wissen haben als gleichaltrige Hörgeschädigte (siehe 4.3 und Kap. 5), verfügen sie u.U. auch über entwickeltere Fähigkeiten, einen Nachteilsausgleich zu nutzen. Die Auswirkung des Nachteilsausgleichs hängt vermutlich ebenso wie die Lesekompetenz von zu bestimmenden Indikatoren ab und ist nicht eindimensional beschreibbar.

6.3.2 Stichprobe an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule

In der EAE-Schule besuchen zum Zeitpunkt der Erhebung¹⁴⁶ 34 SchülerInnen die Klassen 4 bis 9. Die Tabelle in Abb. 41 zeigt ihre Struktur auf.

Klasse	Klassenstufe	Schulbesuchsjahr	n=	Alter: Durchschnitt (Min.-Max.)
4.1	4	4	5	10;6 (9;10-11;0)
4.2 (Bilingual)	4	5	6	10;11 (10;0-11;8)
6.1	6	6	6	12;4 (11;4-13;5)
6.2	6	7	5	14;3 (12;9-15;5)
6.3	5-7	5-7	5	13;8 (11;10-15;8)
8	8	8	3	14;9 (14;4-15;1)
9	9	9	4	16;7 (16;2-17;1)
Σ			34	

Abb. 41: Struktur der teilnehmenden Klassen an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule

Außer drei SchülerInnen in den beiden vierten Klassen, die einen Förderschwerpunkt „Lernen“ oder „Geistige Entwicklung“ aufweisen, werden alle SchülerInnen einbezogen. In Klasse 6.3 sind deshalb auch drei SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“

¹⁴⁶ im September, Oktober oder November 2005.

beteiligt und in Klasse 9 eine Schülerin. Für sie sind die Anforderungen der vierten Klasse, die die VERA-Deutscharbeit repräsentiert, dennoch als angemessen angesehen worden, weil sie diese Klassenstufe bereits seit zwei bzw. fünf Jahren hinter sich gelassen haben. In den beiden vierten Klassen sind jeweils ein/e SchülerIn mit einem Förderschwerpunkt „Sehen“ erfasst worden.

Wegen des Anteils von 18% SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt liegt diese Stichprobe bereits über den allgemeinen Rahmendaten (siehe 2.8), der eigentliche Anteil von hörgeschädigten SchülerInnen mit zusätzlichen Förderschwerpunkten an der Schule ist noch höher. Solche SchülerInnen werden z.T. in eigenen Klassen unterrichtet, die nicht in die Evaluation einbezogen sind.

Zwei Klassen haben ein anderes Schulbesuchsjahr, als ihre Klassenstufe anzeigt. Es handelt sich zum einen um die bilinguale Klasse, die eine um ein Jahr gedehnte Eingangsstufe durchlaufen hat, weil ein Teil der SchülerInnen bei der Einschulung noch nicht schulreif gewesen sind. Deswegen sind die bilingualen SchülerInnen im Schnitt auch nur wenige Monate älter als jene in der parallelen vierten Klasse. Die Klasse 6.2 wäre zum anderen im Grunde die reguläre siebte Klasse, ist jedoch aus pädagogischen Gründen geschlossen zurückgestuft worden. Diese SchülerInnen sind dementsprechend im Mittel knapp zwei Jahre älter als ihre Parallelklasse 6.1.

Die Klasse 6.3. besteht mehrheitlich aus SechstklässlerInnen, integriert aber auch je eine/n SchülerIn der Klassenstufe 5 und 7. In dieser Klasse sind insbesondere schwache SchülerInnen versammelt, die deswegen zusammen unterrichtet werden.

Die SchülerInnen der Klassen 8 und 9 werden in einer kombinierten Klasse unterrichtet, in der folgenden Untersuchung aber als getrennte Klassen behandelt.

Über alle Klassen gesehen sind 11% der SchülerInnen (n=4) mittelgradig, 24% (n=8) hochgradig schwerhörig und 65% (n=22) an Taubheit grenzend schwerhörig oder gehörlos; dysauditive oder leichtgradig schwerhörige SchülerInnen sind nicht vertreten. Damit hat die Schule eine untypische Struktur für eine Hörgeschädigtenschule, und zwar im Vergleich zu den allgemeinen Rahmendaten von Hörgeschädigtenschulen (siehe 2.4) und den beiden Stichproben von ViertklässlerInnen in der vorliegenden Arbeit (siehe 5.1 & 6.2.2).

Insgesamt 29% der SchülerInnen haben ein CI; von diesen zehn Schülerinnen haben sieben einen ursprünglichen Hörstatus von an Taubheit grenzender Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit und drei einen unterhalb dieser Schwelle.

38% sind männlich (n=13) und 62% weiblich (n=21), womit laut der allgemeinen Rahmendaten (siehe 2.5) und der Stichproben in den vierten Klassen der vorliegenden

Untersuchung (siehe 5.1 & 6.2.2) weibliche Schülerinnen in ungewöhnlicher Überzahl vertreten sind.

Auch im Hinblick auf einen Migrationshintergrund weicht die Zusammensetzung der Schule von den allgemeinen Vergleichswerten ihres Bundeslandes ab (siehe 2.8): Eine Mehrheit von 62% der SchülerInnen (n=21) stammt aus einem anderssprachigen Elternhaus und nur 38% (n=13) aus einem deutschsprachigen.

Mit 9% ist der Anteil von SchülerInnen mit gehörlosen Eltern höher als an Hörgeschädigtenschulen üblich (siehe 2.10). Zwei dieser drei SchülerInnen stammen aus einer Familie mit Migrationshintergrund.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Schülerschaft an der EAE-Schule sich anders zusammensetzt als in den beiden Teiluntersuchungen mit hörgeschädigten ViertklässlerInnen (siehe 5.1 & 6.2.2): Die meisten sind hochgradig hörgeschädigt, es gibt mehr weibliche SchülerInnen, der Anteil mit zusätzlichen Förderschwerpunkten ist höher und eine Mehrheit kommt aus einem nicht-deutschsprachigen Elternhaus. Die bilinguale Klasse ähnelt von ihrer Struktur den anderen Klassen in ihrer Schule (siehe 8.2), unterscheidet sich von den meisten anderen Klassen jedoch durch das jüngere Alter und die niedrigere Klassenstufe sowie durch die anders gelagerte pädagogische Methode: Obwohl an der Schule traditionell LBG eingesetzt wird und die Zahl von zwei gehörlosen LehrerInnen die anderer Hörgeschädigtenschulen übersteigt (Günther & Hennies 2007b, 12), ist zum Zeitpunkt der Untersuchung eine vollständige Vermittlung der DGS und eine kontrastive Sprachvermittlung nur in der Klasse des Bilingualen Schulversuchs sichergestellt.¹⁴⁷

6.4 Quantitative Ergebnisse

In der Darstellung der quantitativen Ergebnisse werden Mittelwertsunterschiede, Effektstärken und Signifikanzen anhand der Lösungswahrscheinlichkeit aller Teilaufgaben verglichen, um die Relevanz der Indikatoren für die vierten Klassen zu qualifizieren (siehe 6.4.1) und um die verschiedenen Klassenstufen der EAE-Schule gegeneinander zu gewichten (siehe 6.4.2.).

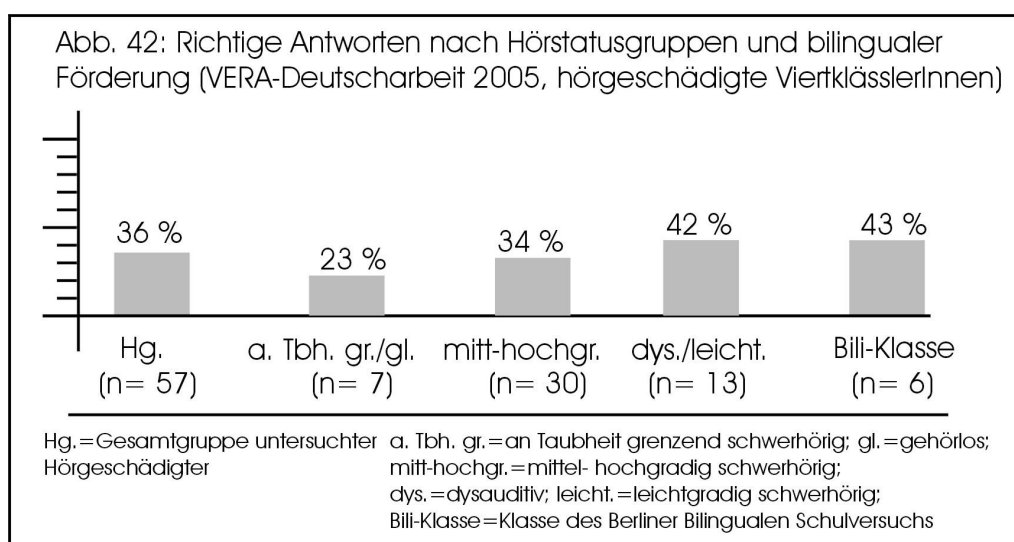
Für den Vergleich mit den Regelschulen wird die Einordnung in die Fähigkeitsniveaus aufgrund der unter 6.1 dargelegten Verteilung der Aufgaben vorgenommen (siehe 6.4.3).

¹⁴⁷ Mittlerweile wird DGS als Unterrichtsfach in den unteren Klassen sukzessive aufgebaut und die Schule hat sich ein Schulprofil mit einem „[o]ffene[n] bilinguale[n] Konzept“ gegeben (Möbius 2007; Ernst-Adolf-Eschke-Schule 2007, 4), in das die Erfahrungen aus dem Schulversuch einfließen sollen.

6.4.1 Vierte Klassen

Von vier der 57 ViertklässlerInnen liegen nur die Ergebnisse der VERA-Deutscharbeit vor, von den übrigen 53 hingegen Kopien mit genauen Antworten, so dass die Beurteilung untereinander angeglichen werden kann, weil sie nicht mehr auf den Interpretationen der einzelnen LehrerInnen beruht. Grundlage sind die offiziellen Bewertungsvorschriften (Projekt VERA 2005d).

In Abb. 42 werden die Lösungswahrscheinlichkeiten der hörgeschädigten SchülerInnen in den Aufgaben dargestellt, nach Hörstatus und Zugehörigkeit zur bilingualen Klasse aufgeteilt.¹⁴⁸ Die leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen und die bilingualen gehörlosen SchülerInnen bilden die beiden Gruppen mit dem besten Ergebnis, gefolgt von den mittel- bis hochgradig schwerhörigen SchülerInnen. Die nicht-bilingualen an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen schneiden am schwächsten ab. Diese Verteilung wird dadurch verstärkt, dass die leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen überwiegend aus deutschsprachigen Elternhäusern stammen. Die übrigen Gruppen sind hinsichtlich der Frage des sprachlichen Hintergrunds gleichmäßig verteilt.



Die Unterschiede zwischen den an Taubheit grenzend schwerhörigen sowie gehörlosen SchülerInnen und zwei weiteren Gruppen sind statistisch signifikant, nämlich den bilingualen SchülerInnen mit einem ähnlichen Hörstatus sowie den leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen.¹⁴⁹ Die weiteren Mittelwertsunterschiede sind zwar nicht

¹⁴⁸ Eine Tabelle mit weiteren statistischen Angaben zu der Abbildung findet sich in Kap. 10.

¹⁴⁹ Signifikanz wird in allen Teiluntersuchungen folgendermaßen ermittelt: Zunächst wird mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests die Normalverteilung der Teilgruppen überprüft, danach bei den zu vergleichenden

signifikant; insbesondere zwischen den mittel- bis hochgradig schwerhörigen Kindern und den anderen Gruppen finden sich mittlere Effektstärken (Cohens d) von $d=0,34$ bis $d=0,59$ (Abb. 42), so dass insgesamt die Hörstatusgruppen von relevanten Effektstärken zueinander charakterisiert werden und die bilinguale Klasse ähnlich gut dasteht wie die Gruppe der leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen.

	bilingual	a.Tbh.gr.sh/gl.	mittel-hochgr. sh.
dys./leichtgr. sh.	ns / $d=-0,07$	* / $d=0,99$	ns / $d=0,34$
mittel-hochgr. sh.	ns / $d=-0,44$	ns / $d=0,59$	
a.Tbh.gr.sh/gl.	* / $d=-1,25$		

Abb. 42: Signifikanzen und Effektstärken zwischen Hörstatusgruppen und bilingualer Klasse
an Tbh.gr.sh.= an Taubheit grenzend; gl.= gehörlos; mittel-hochgr.sh.=mittel- bis hochgradig schwerhörig; dys.= dysauditiv; leichtgr.sh.= leichtgradig schwerhörig; bilingual=bilinguale Klasse; ns=nicht signifikant; *=signifikant

Die neun SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt werden eingerechnet, weil sie durchschnittliche Werte zeigen und ihre Herausnahme keinen entscheidenden Einfluss auf das Ergebnis hätte.¹⁵⁰ Wie in der IGLU-basierten Teiluntersuchung (siehe 5.6) müsste auch hier dieses Merkmal methodisch klarer definiert werden, um aussagekräftig zu sein.

Die Ergebnisse bestätigen die Bedeutung des Hörstatus einerseits und der Bilingualität unter Einbezug von DGS andererseits. Die beiden hochgradig schwerhörigen SchülerInnen mit gehörlosen Eltern können zur Untermauerung dieses Ergebnisses nicht herangezogen werden; sie erreichen nämlich individuelle Werte von 21% und 47% und somit eine durchschnittliche Lösungswahrscheinlichkeit für ihre Hörstatusgruppe von 34%. Sie haben auch an der IGLU-basierten Untersuchung teilgenommen und liegen dort über ihrer Vergleichsgruppe. Werden nur zwei SchülerInnen herangezogen, sind solche Schwankungen in verschiedenen Untersuchungsteilen leicht möglich und könnten auch auf situative Faktoren zurückzuführen sein.

Aus der Verteilung auf richtige und falsche Antworten sowie aus dem Anteil von nicht-beantworteten Fragen lässt sich eine interessante Beobachtung ableiten: Die bilinguale Klasse gibt die meisten Antworten von allen Teilgruppen, so dass bei ihr überdurchschnittlich viele

Teilgruppen anhand eines Zwei-Stichproben-F-Tests überprüft, ob sie gleiche oder unterschiedliche Varianzen haben. Schließlich wird von diesem Ergebnis abhängig ein Zwei-Stichproben-t-Test bei gleichen oder unterschiedlichen Varianzen durchgeführt, womit überprüft wird, ob die Nullhypothese für das Gruppenpaar zurückgewiesen werden kann für $p \leq 0,05$.

¹⁵⁰ Lösungswahrscheinlichkeit $\bar{x} = 35\%$, Standardabweichung $s=25\%$, Min.– Max.: 0% - 74%.

richtige und falsche Antworten zu verzeichnen sind und sie nur im Bereich der nicht-beantworteten Fragen unter dem Durchschnitt liegt.¹⁵¹ Im Rahmen der IGLU-basierten Untersuchung sind Aspekte wie Lesedauer und Anzahl der Nachfragen als Zeichen für ein entwickelteres exekutives Metawissen der bilingualen SchülerInnen interpretiert worden (siehe 5.2). Ähnlich kann ihre größere Bereitschaft gewertet werden, sich in der VERA-Deutscharbeit an mehr Fragen als andere SchülerInnen zu versuchen. Entscheidend ist, dass dieses Verhalten in der bilingualen Klasse mit einer höheren Lösungswahrscheinlichkeit einhergeht, weshalb es als Indikator für exekutives Metawissen zulässig erscheint. Wenn SchülerInnen lediglich mehr Antworten geben würden, ohne aber mehr Aufgaben zu lösen, würde dies nicht auf entsprechende Kompetenzen, sondern auf eine „imitative Lösungsstrategie“ deuten. Dies ist am Beispiel von älteren SchülerInnen derselben Schule zu sehen (siehe 6.4.2).

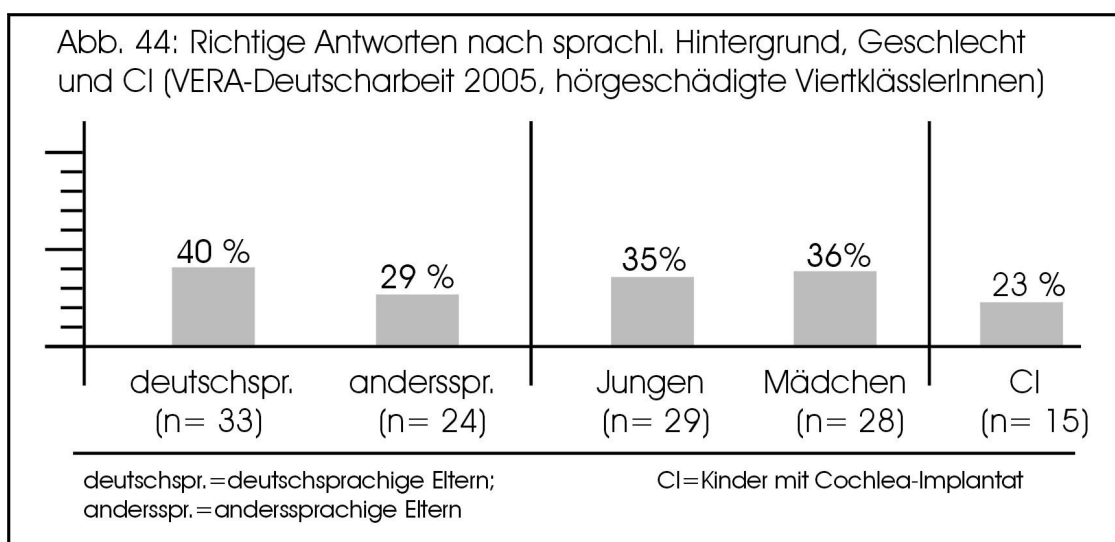


Abb. 44 stellt weitere Teilgruppen der Stichprobe mit ihren Ergebnissen vor:¹⁵² Die Lesekompetenz der Mädchen ist kaum höher als die der Jungen (ns, $d=0,06$). Der Unterschied zwischen Kindern aus einem deutschsprachigen und einem anderssprachigen Elternhaus fällt hingegen gravierend aus und ist statistisch signifikant (*, $d=0,53$). Das Ergebnis der cochlea-implantierten SchülerInnen ist weit unterdurchschnittlich, sie sind signifikant schwächer als die leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven (*, $d=0,96$), die mittel- bis hochgradig

¹⁵¹ Durchschnittlicher Anteil an richtigen, falschen und nicht-beantworteten Fragen in den Hörstatusgruppen, bzw. der bilingualen Klasse:

a.Tbh.gr.sh./gl.: 23% richtig, 41% falsch und 36% keine Antwort.

mitt-hochgr. sh.: 34% richtig, 45% falsch und 21% keine Antwort.

dys./leichtgr.: 42% richtig, 39% falsch und 20% keine Antwort.

bilingual: 43% richtig, 47% falsch und 10% keine Antwort.

¹⁵² Eine Tabelle mit weiteren statistischen Angaben zu der Abbildung findet sich in Kap. 10.

schwerhörigen (*, $d=0,57$) und die bilingualen, zumeist gehörlosen SchülerInnen (*, $d=1,22$). Die fünfzehn SchülerInnen mit einem CI setzen sich zusammen aus allen sieben nicht-bilingualen an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen, zwei bilingualen und fünf mittel- bis hochgradig schwerhörigen SchülerInnen. Gemeinsam haben sie denselben Mittelwert wie die sieben an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen (ns, $d=0,01$). Somit bestätigen sich die Hinweise aus der IGLU-basierten Teiluntersuchung (siehe 5.6), dass es in den Hörgeschädigtenschulen eine Reihe von implantierten SchülerInnen gibt, die von ihrem CI sprachlich nicht ausreichend profitieren können.

Neun SchülerInnen befinden sich in der präventiven Integration, von denen eine hochgradig schwerhörig ist, die übrigen mittel- und leichtgradig schwerhörig. Sie haben eine Lösungswahrscheinlichkeit von 58%.¹⁵³ Da SchülerInnen mit ähnlichen Voraussetzungen vermutlich in anderen Bundesländern und Regionen eher in der regulären Integration zu finden sind, ist ein fairer Vergleich mit den anderen SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen nicht gegeben. Ihre Ergebnisse lassen aber erkennen, dass sie in diesem Integrationsmodell ihre Kompetenzen gut entwickeln können, und verweisen auf die Notwendigkeit, verschiedene Integrationsmodelle empirisch miteinander zu vergleichen.¹⁵⁴

Eine wichtige Frage ist zudem, wie sich der Selektionsprozess in den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen bei der Teilnahme an der VERA-Deutscharbeit und an der Zweitevaluation auswirkt. Deswegen werden die SchülerInnen der beiden Bundesländer zusammengefasst ($n=29$) und mit der vollständigen und unselektierten Stichprobe aus Berlin und Brandenburg ($n=28$) verglichen: Sie zeigen eine Lösungswahrscheinlichkeit von 42%,¹⁵⁵ die über der aus Berlin und Brandenburg mit 29%¹⁵⁶ liegt, ein Unterschied, der statistisch signifikant ist (*, $d=0,63$). Er ist durch Ungleichheiten zwischen den Bundesländern alleine nicht zu erklären,¹⁵⁷ sondern mit großer Wahrscheinlichkeit durch den Auswahlprozess entstanden. Deswegen sind die in der

¹⁵³ Lösungswahrscheinlichkeit $\bar{x} = 58\%$, Standardabweichung $s=13\%$, Min.–Max.: 42% - 84%.

¹⁵⁴ Studien zu integrativen Außenklassen und Klassen der präventiven Integration finden für alle Integrationsmodelle eine signifikant schwächere leistungsmotivationale Integration der hörgeschädigten im Vergleich zu den hörenden SchülerInnen, zeichnen aber kein einheitliches Bild im Vergleich der beiden Integrationsformen (Klitzke et al. 2008, 10; Hänel-Faulhaber 2008, 18). Günther (2008, 125) verweist nach einer Auswertung der aktuell vorliegenden Studien darauf, dass der Zugang zu solchen Integrationsmodellen weiterhin von der Möglichkeit lautsprachlicher Kommunikation abhängt und vermutet, dass „insbesondere der leistungsmotivationale Faktor im Zusammenhang mit der Kommunikationssituation steht“. Da Integrationsmodelle mit bilingualer Förderung nur sehr selten sind (siehe 2.10), liegt die Vermutung nahe, dass der Hörstatus bzw. der Zugang zur Lautsprache in jedem üblichen Integrationsmodell eine entscheidende Auswirkung auf den Erwerb schulischer Kompetenzen hat.

¹⁵⁵ Lösungswahrscheinlichkeit $\bar{x} = 42\%$, Standardabweichung $s=23\%$, Min. – Max.: 0% - 95%.

¹⁵⁶ Lösungswahrscheinlichkeit $\bar{x} = 29\%$, Standardabweichung $s=18\%$, Min. – Max.: 0% - 68%.

¹⁵⁷ VERA führt keinen Ländervergleich durch. In der IGLU-Studie werden Berlin und Rheinland-Pfalz zwar nicht gesondert berücksichtigt, die ViertklässlerInnen in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen unterscheiden sich in der Lesekompetenz nur wenig (Bos et al. 2004, 68).

Zweitevaluation gewonnenen Ergebnisse besser, als bei einer flächendeckenden Beteiligung aller Hörgeschädigtenschulen an einer Vergleichsarbeit in den genannten Bundesländern zu erwarten wäre.

Insgesamt erweisen sich in der Stichprobe die Indikatoren des Hörstatus einerseits und der bilingualen Beschulung andererseits als einflussreich für die Lesekompetenz; Geschlecht und zusätzliche Beeinträchtigung sind dagegen nicht bedeutsam und auch die beiden SchülerInnen mit gehörlosen Eltern in dieser Teiluntersuchung schneiden durchschnittlich ab. Zwei Gruppen, die deutlich unterdurchschnittliche Werte zeigen, setzen sich zusammen aus den SchülerInnen mit anderssprachigem Elternhaus und den cochlea-implantierten SchülerInnen. Die präventive Integration ist für schwerhörige SchülerInnen mit guten Voraussetzungen ein bedenkenswertes Modell, während insbesondere für die hochgradig schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen der bilinguale Ansatz des Schulversuchs seine Bestätigung erfährt.

6.4.2 Ernst-Adolf-Eschke-Schule

An der EAE-Schule wird der Vergleich auf Basis der Alterstufen und Klassenzugehörigkeit durchgeführt. In seiner Gesamtheit zeigt er, dass die Viert- bis NeuntklässlerInnen mit 29% richtigen Antworten¹⁵⁸ eine geringere Lösungswahrscheinlichkeit als die ViertklässlerInnen in den untersuchten Hörgeschädigtenschulen erreichen, woraus folgt, dass diese zumeist hochgradig schwerhörigen bis gehörlosen SchülerInnen noch weitgehendere Probleme mit der Lesekompetenz haben.

Ein merkmalsbezogener Vergleich über Klassenstufen hinweg ist nicht sinnvoll, da die Kompetenzunterschiede aufgrund der Indikatoren nicht gegen die Leistungsunterschiede, die aus den verschiedenen Altersstufen resultieren, abgegrenzt werden können, wie sich am Beispiel von Haug und Mann (2005, 378) sehen lässt. Die Klassen der EAE-Schule sind auf Hörstatus und Migrationshintergrund bezogen weitgehend ähnlich zusammengesetzt. SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt „Lernen“ sind zwar in den beiden vierten Klassen nicht beteiligt worden, dafür aber jeweils ein/e SchülerIn mit einem Förderschwerpunkt „Sehen“, deren Ergebnisse unter dem Durchschnitt ihrer Klassen liegen. In der Klasse 6.3 haben drei von fünf SchülerInnen einen Förderschwerpunkt „Lernen“ und sie erreichen zusammen nur ein für die sechste Klassenstufe in der EAE-Schule unterdurchschnittliches Ergebnis. Schließlich hat noch eine der vier NeuntklässlerInnen einen Förderschwerpunkt „Lernen“, befindet sich mit ihrer Leistung jedoch im Klassenmittel.

¹⁵⁸ Durchschnitt: \bar{x} = 29%; Standardabweichung: s = 17% Min-Max: 0% - 68%.

Bis auf die Klasse 6.3 ist keine Klasse durch den Einbezug der zusätzlichen Förderschwerpunkte stark betroffen. Dass ViertklässlerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt „Lernen“ den VERA-Vorgaben folgend ausgeschlossen worden sind, begünstigt die beiden vierten Klassen deshalb auch nicht im Vergleich mit den anderen Gruppen. Die Aussagen über den Zusammenhang von Schulbesuchsjahr, Klassenstufe, Alter und Lesekompetenz, die im folgenden Abschnitt getroffen werden, sind davon nicht berührt.

Die Lösungswahrscheinlichkeit der SchülerInnen korreliert kaum mit ihrem Alter (Korrelationskoeffizient $r=0,01$). Auch der Zusammenhang zwischen richtigen Resultaten und Klassenstufe ist mit $r=0,1$ sehr gering, allein zwischen Schulbesuchsjahr und richtigen Antworten gibt es mit $r=0,2$ eine etwas höhere, aber ebenfalls schwache Korrelation. Obwohl die Arbeit für die vierte Klasse konzipiert worden ist, sind mit zunehmendem Alter und ansteigender Klassenstufe kaum bessere Ergebnisse zu verzeichnen. Dies bestätigt die Hinweise von Karchmer und Mitchell (2003, 31f.) sowie Schäfke (2005a, 170), dass insbesondere schwache hörgeschädigte bzw. gehörlose SchülerInnen über die Schulzeit ihre schriftsprachlichen Kompetenzen nur im geringen Maße erweitern können.

Zwischen dem Anteil falscher Antworten und dem Alter liegt die Korrelation bei $r=0,27$; der Zusammenhang mit der Klassenstufe von $r=0,27$ und mit dem Schulbesuchsjahr von $r=0,24$ weisen in dieselbe Richtung: Die älteren SchülerInnen kommen tendenziell zu mehr falschen Aussagen als die Jüngeren. Je älter die SchülerInnen bzw. je weiter sie in ihrer Schullaufbahn sind, desto mehr Antworten versuchen sie überhaupt zu geben: Der Anteil nicht-beantworteter Fragen korreliert negativ sowohl mit dem Alter ($r=-0,32$) als auch mit der Klassenstufe ($r=-0,42$) und dem Schulbesuchsjahr ($r=-0,52$). Der Grund liegt vermutlich darin, dass SchülerInnen sich mit zunehmendem Alter an Klausuren und Tests gewöhnen und lieber eine Antwort versuchen, als eine Aufgabe nicht zu bearbeiten. In der vorliegenden Stichprobe haben die älteren SchülerInnen jedoch häufig nicht die Kompetenzen, dadurch besser abzuscheiden.

Im Falle der bilingualen ViertklässlerInnen wird eine höhere Anzahl von versuchten Antworten als möglicher Ausdruck eines metakognitiven Steuerungsbewusstseins gewertet, da sie im Vergleich zu anderen hörgeschädigten ViertklässlerInnen auch entsprechend bessere Resultate erzielen (siehe 6.4.1). Für die älteren SchülerInnen der EAE-Schule gilt dies offensichtlich nicht. Sie wissen zwar im Prinzip, dass es sinnvoller ist zu antworten, als keine Antwort zu geben; es fehlt aber an den Lesekompetenzen, um diese Strategie in eine höhere Lösungswahrscheinlichkeit umzuwandeln.

Dies lässt sich auch an der Verteilung der Klassen sehen, die in Abb. 45 der Lösungswahrscheinlichkeit folgend aufgelistet wird.¹⁵⁹ In den höheren Klassen ist in der Kategorie der unbeantworteten Fragen eine Abnahme zu finden, die sehr viel eindeutiger ausfällt als die Zunahme an richtigen Antworten.

	Richtig	Falsch	Unbeantwortet
4.2 (Bilingual)	43%	47%	10%
6.1	39%	53%	8%
9	33%	63%	4%
6.2	30%	64%	6%
6.3	25%	54%	21%
8	23%	73%	4%
4.1	4%	66%	29%

Abb. 45: Antwortenverteilung in den Klassen der Ernst-Adolf-Eschke-Schule

Die bilinguale Klasse schneidet besser ab als alle anderen Klassen, selbst als die, deren SchülerInnen im Schnitt sechs Jahre älter sind. Den zweiten Platz mit einem ähnlichen Wert nehmen die SchülerInnen der regulären sechsten Klasse (6.2) ein, gefolgt von den NeuntklässlerInnen, den übrigen beiden sechsten Klassen und den AchtklässlerInnen. Am unteren Ende des Klassenvergleichs steht die nicht-bilinguale Parallelklasse der vierten Klasse des Bilingualen Schulversuchs.

In Abb. 46 ist zusammengestellt, ob die Unterschiede zwischen den Klassen signifikant (*) oder nicht signifikant (ns) sind und welche Effektstärken (Cohens d) daraus resultieren.

	9	8	6.3	6.2	6.1	4.2 (Bil.)
4.1	*, d=-2,97	ns, d=-1,63	*, d=-3,04	*, d=-3,61	*, d=-3,03	*, d=-3,03
4.2 (Bil.)	ns, d=0,66	ns, d=1,21	*, d=1,28	ns, d=0,97	ns, d=0,23	
6.1	ns, d=0,44	ns, d=1,04	ns, d=1,09	ns, d=0,76		
6.2	ns, d=-0,31	ns, d=0,52	ns, d=0,48			
6.3	ns, d=-0,69	ns, d=0,19				
8	ns, d=-0,70					

Abb. 46: Signifikanzen und Effektstärken zwischen den Klassen der EAE-Schule

¹⁵⁹ Eine Tabelle mit weiteren statistischen Angaben zu der Abbildung findet sich in Kap. 10.

Die Klasse 4.1 ist signifikant schwächer als alle anderen Klassen, außer der Klasse 8. Die Klasse 6.3, die einen hohen Anteil von SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt „Lernen“ aufweist, erreicht ein Ergebnis, das zwar signifikant über dem der Klasse 4.1, aber signifikant unter dem der stärksten Klasse 4.2 liegt. Die übrigen Mittelwertsunterschiede sind zwar nicht statistisch signifikant, werden aber z.T. durch hohe Effektstärken belegt. Insbesondere gilt dies für die Resultate der bilingualen Klasse, die sich von der Klasse 6.1 mit einem mäßigen bis mittleren Effekt unterscheidet, im Vergleich zu den anderen Klassen jedoch hohe Effektstärken erreicht.

Wenn man zudem berücksichtigt, dass die VERA-Deutscharbeit für vierte Klassen entwickelt worden ist, aber in allen Klassenstufen unter gleichen Bedingungen geschrieben wird, dann belegen die Ergebnisse den Erfolg der bilingualen SchülerInnen noch eindeutiger. Auch die individuelle Antwortenverteilung bestätigt diesen Befund: Während innerhalb der meisten Klassen eine Lösungswahrscheinlichkeit von 47% nicht überschritten wird, gelingt dies drei bilingualen ViertklässlerInnen und einem Schüler der Klasse 6.1. Die bilinguale Klasse stellt also drei der vier besten SchülerInnen, d.h. die Hälfte der Klasse ist unter den besten 10% der Schule. Ferner befindet sich nur ein einziger Schüler unterhalb des Medians, d.h. fünf der sechs bilingualen SchülerInnen gehören zur den besseren 56% in der Schule. Selbst der schwächste Schüler der bilingualen Klasse in der Untersuchung, Muhammed, der einen Förderschwerpunkt „Sehen“ aufweist, lässt noch ein gutes Viertel der SchülerInnen dieser Schule hinter sich.

Zusammenfassend bestätigt die schulweite Untersuchung der Lesekompetenz an der EAE-Schule den Erfolg der bilingualen Klasse, da sie sich als überdurchschnittlich erweist gegenüber allen anderen, zumeist älteren Klassen. Die gute Position der bilingualen Klasse im Vergleich der vierten Klassen an Hörgeschädigtenschulen (siehe 6.4.1) steht unter dem grundsätzlichen Vorbehalt, dass sie vom stärker auslegten Nachteilsausgleich an der EAE-Schule profitiert haben könnte. Die schulinterne Evaluation der VERA-Deutscharbeit, an der alle Klassen unter identischen Bedingungen teilnehmen, zeigt auch, wie sehr sich das Merkmal der Bilingualität gerade in einer Gruppe von SchülerInnen mit ähnlichen Voraussetzungen auswirkt.

Die anderen Klassen der EAE-Schule können trotz längerer Schulbesuchsdauer und höherer Klassenstufe keine ähnlichen Resultate aufweisen. Gerade bei den älteren SchülerInnen, die sich im Übergang zur Berufsausbildung befinden, sind große Probleme in Hinsicht auf ihre wirtschaftliche und gesellschaftliche Teilhabe zu erwarten. Solche Befunde sind für hochgradig hörgeschädigte SchülerInnen in Berlin nicht ungewöhnlich: Piel und Ney (2005,

114f.) führen Sprachstandserhebungen mit hörgeschädigten BerufsschülerInnen durch und beschreiben, dass „viele der gehörlosen Jugendlichen (...) keine Sprache richtig beherrschen – weder die Lautsprache noch die Gebärdensprache“ (Piel & Ney 2005, 52).

Die Untersuchung der Lesekompetenz in der EAE-Schule offenbart kein isoliertes Problem dieser Einrichtung, sondern bestätigt die Daten aus den Hörgeschädigtenschulen in Münster (siehe 2.11) und Ergebnisse der nationalen und internationalen Studien zur Lesekompetenz hörgeschädigter SchülerInnen (siehe Kap. 4). Sie illustriert die Schwierigkeiten der hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen beim Erwerb der Lesekompetenz. Das gute Abschneiden der bilingualen SchülerInnen belegt, dass es für diese Klientel andere methodische Zugänge im Schriftspracherwerb gibt, die mehr Erfolg versprechen als ein traditionelles Vorgehen.

6.4.3 Vergleich mit den Ergebnissen an Regelschulen

Für den Vergleich mit den RegelschülerInnen wird auf die Zuordnung der Aufgaben zu den Fähigkeitsniveaus zurückgegriffen, wie sie unter 6.1 in Abb. 38 dargestellt ist. Es wird überprüft, ob die hörgeschädigten SchülerInnen die Aufgaben des jeweiligen Fähigkeitsniveaus mit „hinreichender Sicherheit“ lösen, definiert als Lösungswahrscheinlichkeit von 62% (Projekt VERA 2005e, 1). Wenn die untere Stufe als erfolgreich gelöst gilt, wird dies für die nächsthöhere Stufe ermittelt. Eine Zuordnung zum Fähigkeitsniveau III beinhaltet folglich die hinreichend sichere Beherrschung der Fähigkeitsniveaus I und II.

Die Verteilung der ViertklässlerInnen an Hörgeschädigtenschulen einerseits und jene der hörgeschädigten SchülerInnen an der EAE-Schule andererseits wird getrennt berechnet. Elf ViertklässlerInnen der EAE-Schule tauchen in beiden Stichproben auf.

Verglichen werden die hörgeschädigten mit den hörenden SchülerInnen der gesamten VERA-Stichprobe (Helmke et al. 2006, 29). Es gibt durchaus Bedenken, hörgeschädigte und insbesondere bilinguale SchülerInnen hörenden RegelschülerInnen gegenüberzustellen (Poppendieker 2006, 498). Gelegentlich wird in diesem Zusammenhang vorgeschlagen, sie mit anderen mehrsprachigen SchülerInnen in Beziehung zu setzen (Schüßler 1997, 119). Aus diesem Grund bilden hörende Kinder ohne Deutsch als dominante Sprache die zweite Vergleichsgruppe. Da ihre Ergebnisse nicht für das gesamte VERA-Gebiet vorliegen, werden nachfolgend die Angaben aus dem bevölkerungsreichsten deutschen Bundesland, Nordrhein-Westfalen, herangezogen (Helmke et al. 2006, 37). In Abb. 47 ist die Verteilung der vier

Gruppen dargelegt, d.h. der gesamten VERA-Stichprobe („VERA“), der ViertklässlerInnen mit Deutsch als nicht dominanter Sprache in NRW („D.n.d.“), der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (Hg 4) und der Viert- bis NeuntklässlerInnen der Ernst-Adolf-Eschke-Schule („EAE“).

	0	I	II	III
VERA	6%	26%	40%	28%
Deutsch n.d.	14%	45%	32%	9%
Hg 4	58%	26%	12%	4%
EAE	65%	29%	6%	0%

Abb. 47: Verteilung auf die Fähigkeitsniveaus in der VERA-Deutscharbeit

VERA=hörende Regelschüler in VERA; Deutsch n.d.= Deutsch als nicht dominante Sprache; Hg 4=hörgeschädigte ViertklässlerInnen; EAE=SchülerInnen der EAE-Schule

Die hörenden RegelschülerInnen zeigen nahezu eine Normalverteilung, die unter Berücksichtigung des Fähigkeitsniveaus 0 sogar leicht rechtsschief ausfällt: Eine Minderheit von 6% verbleibt auf diesem Fähigkeitsniveau. 26% erreichen das essentielle Fähigkeitsniveau I, bei dem die „[e]lementare[n] Fähigkeiten“ des Lesens, insbesondere die „Gewinnung von Einzelinformation“ beherrscht werden (Projekt VERA 2005e, 2). Die Mehrheit von 40% der hörenden RegelschülerInnen lösen die Aufgaben des Fähigkeitsniveaus II mit hinreichender Sicherheit und demonstrieren damit „[e]rweiterte Fähigkeiten“, wie die „Verknüpfung mehrerer Informationen“, wozu auch gehört, dass „Texte (...) ansatzweise plausibel beurteilt werden“ und „[n]ahe liegende Schlüsse (...) gezogen werden“ können (Projekt VERA 2005e, 2). „Fortgeschrittene Fähigkeiten“ im Sinne des Fähigkeitsniveaus III zeigen solide 28% der RegelschülerInnen, die „[ü]ber den Text verteilte Informationen“ aufspüren können, auch wenn „diese (...) in der Aufgabenstellung weder wortgleich noch sinngemäß“ genannt werden; sie können ferner „[k]omplexere Schlussfolgerungen ziehen“, sogar wenn dazu „spezielleres Sach- und (...) Sprachwissen benötigt“ wird, sowie „Texte (...) angemessen beurteil[en]“, mit Bezug auf „inhaltliche (...) und (...) formale Aspekte“ (Projekt VERA 2005e, 2).

Die VERA-Deutscharbeit ist für hörende RegelschülerInnen angemessen, weil knapp 70% von ihnen das Fähigkeitsniveau II und III, also Lesekompetenzen im Sinne eines Regelstandards, erreichen. Über 90% meistern wenigstens das Fähigkeitsniveau I und liegen damit über dem Mindeststandard. Nur eine Minderheit von 6% bleibt darunter und ist stark gefährdet, keinen funktionalen Zugang zur Schriftsprache zu finden. Dieser Anteil ist in

VERA geringer als in der IGLU-Studie (Bos et al. 2003, 117): Dort sind es etwa 10%, die die „Kompetenzstufe II, ab der man im engeren Sinne von ‚Lesefähigkeit‘ sprechen kann“, nicht erreichen. Die Anforderungen dieser Kompetenzstufe bestehen darin, „angegebene Sachverhalte aus Sätzen oder kleineren Textpassagen zu erschließen“ (Bos et al. 2003, 118) und entsprechen inhaltlich dem Fähigkeitsniveau I der VERA-Deutscharbeit. Damit erweist sich die VERA-Deutscharbeit auch im Vergleich zu den internationalen Lernstandserhebungen in ihren Anforderungen als moderat.

In der Gruppe der Kinder mit „Deutsch als nicht dominanter Sprache“ bleiben 14% unter dem Fähigkeitsniveau I und eine relative Mehrheit von 45% kommt nicht darüber hinaus. Eine Minderheit von 41% erfüllt die Anforderungen eines Regelstandards und ist Fähigkeitsniveau II und III zuzuordnen. Besonders die höchste Stufe einer voll ausgebildeten Lesekompetenz erreichen nur noch knapp 10% dieser SchülerInnen. Diese Gruppe zeigt eine deutlich linksschiefe Verteilung, in der mehr SchülerInnen dem Fähigkeitsniveau 0 und I zuzuordnen sind und damit besondere Förderungen ihrer (Schrift-)Sprach- und Lesekompetenzen benötigen.

Die Ergebnisse der hörgeschädigten ViertklässlerInnen verdeutlichen, dass ihre Probleme mit der Schriftsprache weit schwerer wiegen als diejenigen von hörenden Kindern mit einem Migrationshintergrund: Hier ist es eine Mehrheit von knapp 60%, die unter Fähigkeitsniveau I und somit unterhalb eines Mindeststandards bleibt. Grundlegende Fähigkeiten entsprechend Fähigkeitsniveau I erreichen 26%. Zu diesen 15 SchülerInnen zählen zwei bilinguale SchülerInnen, aber keine nicht-bilingualen an Taubheit grenzend schwerhörige oder gehörlose. Auf dem Fähigkeitsniveau II finden sich nur noch 12% der SchülerInnen, davon eine bilingual gehörlos, vier mittel- bis hochgradig schwerhörig und je einer leichtgradig schwerhörig und dysauditiv. Die 4%, die das höchste Fähigkeitsniveau III erreichen, bestehen aus einer mittelgradig schwerhörigen Schülerin und einem leichtgradig, d.h. einseitig schwerhörigen Schüler.

Da die hörgeschädigten ViertklässlerInnen zwei Gruppen umfassen, und zwar eine vollständige Stichprobe von ViertklässlerInnen in Hörgeschädigtenschulen Berlins und Brandenburgs (n=28) und eine durch die Schulen selektierte in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz (n=29), ist es sinnvoll, diese getrennt voneinander zu betrachten. In Berlin und Brandenburg erreichen 64% nicht das basale Fähigkeitsniveau und 32% können nur die Aufgaben des Fähigkeitsniveaus I hinreichend sicher lösen. Aus diesen beiden Bundesländern befindet sich nur eine Schülerin auf einer höheren Stufe, und zwar dem Fähigkeitsniveaus II; sie ist gehörlos und besucht den Bilingualen Schulversuch.

Die Verteilung in den beiden anderen Bundesländern sieht etwas günstiger aus: Hier bleiben 52% unter dem Fähigkeitsniveau I, jeweils 21% erreichen das Fähigkeitsniveau I und II und 7% können sogar die Aufgaben des höchsten Fähigkeitsniveaus III hinreichend sicher lösen. Wenn man also annimmt, dass diese Stichprobe wegen der Selektion nicht repräsentativ für ihre Bundesländer oder die Hörgeschädigtenpädagogik allgemein ist, liegen die Ergebnisse einer flächendeckenden Teilnahme von Hörgeschädigtenschulen vermutlich näher bei den Werten aus Berlin und Brandenburg.

Bestätigt wird diese Annahme von dem Resultat der zumeist hochgradig schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen in der EAE-Schule: Diese SchülerInnen, die vorwiegend einer höheren Klassenstufe angehören, bleiben zu 65% unter dem Fähigkeitsniveau I. 29% gelingt das hinreichend sichere Lösen der Aufgaben des Fähigkeitsniveaus I. Nur 6% bzw. zwei SchülerInnen sind auf dem Fähigkeitsniveau II anzusiedeln, wozu die bereits erwähnte Schülerin der bilingualen vierten Klasse und ein Schüler der Klasse 6.1 gehören. Das höchste Fähigkeitsniveau III erreicht niemand aus der Schule.

Diese Zahlen belegen, dass ein überwiegender Anteil von etwa 60% der hörgeschädigten SchülerInnen den vorgegebenen Standards nicht genügt. Die Quote ist zwar etwas geringer als bei Traxler (2000, 342), nach der sich im SAT 9 etwa 80% der hörgeschädigten SchülerInnen unterhalb des Mindeststandards („below basic“) befinden. Wenn man aber berücksichtigt, dass bei der Zweitevaluation der VERA-Deutscharbeit eine selektive Stichprobe vorliegt, ist eine ähnliche Quote wie in den USA im Falle einer verbindlichen Teilnahme nicht ausgeschlossen.

Neben Vergleichsarbeiten könnten für Hörgeschädigtenschulen deshalb flankierende Evaluationsinstrumente von Nutzen sein, die eine Differenzierung der Kompetenzen unterhalb des Mindeststandards erlauben. So macht es einen großen Unterschied innerhalb der Hörgeschädigtenklassen, ob die notwendige Lösungswahrscheinlichkeit von 62% der Aufgaben des Fähigkeitsniveaus I nur knapp verfehlt wird oder ob die SchülerInnen gar keine Antwort geben können. Diese Bandbreite wird von den offiziell vorgegebenen Vergleichsarbeiten nicht ausgelotet, da die Klientel der Regelschulen nur zu einer Minderheit in diesem Leistungsbereich verbleibt. Für die Hörgeschädigtenpädagogik stellt sie gleichwohl das Feld dar, auf dem sie leistungsbezogene Diagnostik betreiben muss.

6.5 Qualitative Ergebnisse

In der qualitativen Analyse werden die Fragen ihrer Reihenfolge entsprechend und im Zusammenhang mit den Texten, auf die sie sich beziehen, diskutiert (Projekt VERA 2005c). Es gelten die vorgegebenen VERA-Auswertungsrichtlinien (Projekt VERA 2005d). Diese bieten aber zumeist nur idealrichtige Antworten, die teilweise länger und komplexer sind als die Textstellen, auf die sie sich beziehen, oder sie zeigen beispielhafte falsche, oft widersinnige Formulierungen auf. Nicht verdeutlicht wird, welches Satzfragment noch als richtige Antwort gewertet werden kann. Dies ist gerade in der Beurteilung der Antworten hörgeschädigter SchülerInnen häufig die entscheidende Frage.

Für die eigene Bewertung freier Formulierungen werden plausible Lösungen als richtig gewertet, es sei denn, es gibt in der Antwort einen Widerspruch zu den Auswertungsrichtlinien. Es wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Lesekompetenzen und nicht Textproduktionskompetenzen evaluiert werden. Weil die Antworten aller SchülerInnen zum Vergleich herangezogen werden können, ist eine faire Beurteilung der uneindeutigen Antworten innerhalb der Stichprobe möglich.

Wenn man die Lösungswahrscheinlichkeiten für die 19 Aufgaben in den vierten Klassen an Hörgeschädigtenschulen und an der EAE-Schule einander gegenübergestellt, ähnelt sich die Verteilung in beiden Gruppen weitgehend. Die Aufgaben 4.1 und 2.3 werden jeweils am besten beherrscht, während die Aufgabe 4.2 in beiden Gruppen die geringste Lösungswahrscheinlichkeit erreicht. Die hörgeschädigten ViertklässlerInnen erzielen in den meisten Aufgaben höhere Werte als die SchülerInnen der EAE-Schule, letztere lösen nur die Aufgaben 4.4 und 4.5 deutlich häufiger.¹⁶⁰

Im Folgenden werden eine detaillierte qualitative Beschreibung der Aufgaben vorgenommen, die Zuordnung der Aufgaben zu den Fähigkeitsniveaus diskutiert und anhand der Antwortenmuster Rückschlüsse auf die Strategien der SchülerInnen in der Texterschließung gezogen. Die Antworten werden in ihrer ganzen Vielschichtigkeit dokumentiert und mit Beispielen belegt, um auch die Kompetenzen der SchülerInnen, die unterhalb eines Mindeststandards verbleiben, möglichst umfassend zu beschreiben und zu würdigen.

¹⁶⁰ Eine Tabelle mit der Lösungswahrscheinlichkeit in den 19 Aufgaben findet sich in Kap. 10.

6.5.1 Text 1: „Die Eisenbahn-Oma“¹⁶¹

Der erste Text der VERA-Deutscharbeit handelt von einem Jungen, der für eine Fahrt mit der Eisenbahn in die Obhut einer ihm unbekannten älteren Dame gegeben wird, mit der er sich am Ende gut versteht. Uli und seine Mutter gehen durch den Zug, um eine passende Begleitperson zu finden. In dem ersten Abteil sehen sie eine alte Frau, zu der Uli sich aber nicht setzen möchte. In den weiteren Abteilen halten sich ein Mann, der raucht, und ein Paar auf, das jedoch nicht wie der Junge nach München fährt. Schließlich vertraut die Mutter ihren Sohn der alten Frau im ersten Abteil an. Dass der Junge sich schließlich mit ihr gut versteht, ist nicht dem Text, sondern der Abbildung zu entnehmen. Diese zeigt die alte Frau und Uli, die sich mit einem Wortspiel die Zeit vertreiben, wie die Sprechblasen in der Zeichnung veranschaulichen: „Pütze, Patschwetter, Pitfahrer, Pünchen“.

Bei der Geschichte handelt es sich um einen Text von 188 Wörtern, zu dem zwei Multiple-Choice-Fragen und zwei offene Fragen gestellt werden. Der Lesetext wird vom Projekt VERA (2005b, 7) als „kontinuierliche[r], fiktionale[r] Text, der durch die Bildbotschaft am unteren rechten Rand erweitert wird“, gefasst; eine Kombination, wie sie typischerweise „in authentischer Kinderliteratur und in Schulbüchern“ anzutreffen sei.

VERA 1.1

In Frage 1.1 werden vier mögliche Überschriften vorgeschlagen. Die Aufgabe lautet, anzugeben, „[w]elche Überschriften passen“, und „alle richtigen Antworten“ anzukreuzen. Zur Auswahl stehen die Möglichkeiten „Eine einsame Fahrt nach Ulm“, „Die Eisenbahnoma [sic]“, „Mutter will verreisen“ und „Allein unterwegs nach München“.

Die Aufgabe wird offiziell dem Fähigkeitsniveau II zugeordnet, da „[ü]ber den Text verteilte Informationen (...) gefunden und miteinander verknüpft werden“ müssen, worunter zum einen verstanden wird, dass die SchülerInnen „mit Hilfe des Bildes und den [sic] Angaben im Text (...) die Überschrift ‚Die Eisenbahn-Oma‘ als passend identifizieren und durch schlussfolgerndes Einschätzen der Situation des Jungen die Überschrift ‚Allein unterwegs nach München‘ wählen“ (Projekt VERA 2005b, 8). In dieser Aufgabe kommt die Zuordnung zum Fähigkeitsniveau II dadurch zustande, dass zwei Arbeitsschritte ausgeführt werden, die

¹⁶¹ Der Text erscheint ohne einen Titel, weil das Zuordnen von passenden Überschriften in einer Frage gefordert wird. Eine davon ist der Arbeitstitel „Die Eisenbahn-Oma“, der auch in der Aufgabenbewertung und den weiteren Erläuterungen für die Lehrkräfte erscheint (Projekt VERA 2005b, 7).

jeweils Kompetenzen des Fähigkeitsniveaus I erfordern, wie das „Erkennen von Einzelinformationen“ und das Ziehen „einfache[r] Schlussfolgerungen“ (Projekt VERA 2005b, 5). Es ist zu hinterfragen, ob die Zurechnung einer Aufgabe zu einem höheren Fähigkeitsniveau tatsächlich auf der reinen Addition von Kompetenzen eines niedrigeren Fähigkeitsniveaus basieren kann. Im Folgenden wird trotzdem diese vom Projekt VERA vorgegebene Interpretation nachvollzogen und das Fähigkeitsniveau von ähnlichen Aufgaben analog bestimmt.

Im Ergebnis findet sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den hörgeschädigten ViertklässlerInnen und den SchülerInnen der EAE-Schule: Erstere lösen die Aufgabe zu 33% (n=19), während es bei den letzteren 3% sind, was einer Schülerin entspricht, nämlich Hamida aus der bilingualen Klasse. Der Unterschied zwischen den beiden Stichproben kommt auch dadurch zustande, dass die ViertklässlerInnen zu 37% (n=21) mehr als eine Lösung ankreuzen, die SchülerInnen der EAE-Schule aber nur zu 9% (n=3). Es ist also denkbar, dass letztere weniger Erfahrungen mit komplexen Multiple-Choice-Aufgaben haben.

In der VERA-Deutscharbeit ist jeweils aus der Aufgabenstellung zu den Multiple-Choice-Fragen erkennbar, ob eine oder mehrere Möglichkeiten gewählt werden können („Kreuze die richtige Antwort an“ und „Kreuze alle richtigen Antworten an“). Fraglich ist, inwiefern insbesondere gehörlose SchülerInnen auf diese morpho-syntaktische Unterscheidung achten und ob sie genügend Erfahrungen mit solchen Aufgaben haben, um eine Mehrfachauswahl überhaupt in Erwägung zu ziehen.¹⁶² Dies lässt sich aus der differenzierten Analyse ablesen: Neben den 33% der ViertklässlerInnen, die beide Überschriften zutreffend wählen, gibt es 35% (n=20), die nur eine davon ankreuzen. Die SchülerInnen der EAE-Schule erreichen eine Lösungswahrscheinlichkeit von 3%, weitere 71% (n=24) entscheiden sich nur für eine der beide richtigen Möglichkeiten. Der Anteil der SchülerInnen, denen eine teilweise oder vollständige Lösung gelingt, ist in beiden Stichproben in etwa gleich groß, so dass die SchülerInnen der EAE-Schule in dieser Aufgabe durch ihr unzureichendes Verständnis des Aufgabenformats beschränkt werden. Das Problem findet sich auch bei der ähnlich strukturierten Aufgabe 1.4 im Ansatz wieder.

¹⁶² Der VERA-Deutscharbeit ist eine Aufgabenerläuterung vorangestellt (Projekt VERA 2005c, 2), die dieser Möglichkeit Rechnung trägt: „Meistens ist eine Antwort richtig. Es kann auch sein, dass mehrere Antworten richtig sind. Dann wirst du aber darauf hingewiesen. Kreuze alle richtigen Antworten an.“ Als visuelles Beispiel ist an dieser Stelle eine Aufgabe mit einer angekreuzten Lösung vorgegeben, so dass dieser Hinweis leicht an den SchülerInnen vorbeigegangen sein kann.

VERA 1.2

Die Aufgabe 1.2 lautet: „Warum können sich Uli und seine Mutter nicht für einen Sitzplatz im Abteil des jungen Paares entscheiden? Begründe deine Meinung.“ Den SchülerInnen wird ein Satzanfang zur freien Vervollständigung vorgegeben: „Uli fährt nicht in dem Abteil mit dem jungen Paar, weil...“. Um die Frage richtig zu beantworten, müssen die SchülerInnen einerseits die Information finden, dass das Paar nach Ulm fährt, und andererseits erkennen, dass Uli nach München fährt, um schließlich zu folgern, dass das Paar nicht so weit fährt wie der Junge bzw. dass sie keinen gemeinsamen Weg haben. Diese Aufgabe wird vom Projekt VERA nicht hinsichtlich ihres Fähigkeitsniveaus ausgewiesen. Ähnlich wie bei den Aufgaben 1.1 und 2.1, die offiziell dem Fähigkeitsniveau II zugeordnet werden, müssen zwei einfache Informationen verknüpft und eine einfache Schlussfolgerung gezogen werden, weshalb sie für die eigene Auswertung ebenfalls dem Fähigkeitsniveau II zugerechnet wird.

Die Auswertungsvorschriften geben zwar eindeutige Musterlösungen vor, wie z.B. „... weil sie nur bis Ulm fahren wollen, also nicht weit genug, um Uli während der ganzen Fahrt zu begleiten“ oder „Weil das junge Paar nicht nach München fahren will“ (Projekt VERA 2005d, 3), explizieren aber nicht, wie ausführlich die Lösung ausfallen muss. Die hörgeschädigten SchülerInnen begnügen sich z.T. mit recht minimalistischen Lösungen, die dessen ungeachtet den richtigen Sachverhalt meinen.

Die hörgeschädigten ViertklässlerInnen lösen die Aufgabe zu 51% (n=29), in der EAE-Schule geben 44% (n=15) eine richtige Antwort.

Sieben ViertklässlerInnen finden eine Formulierung, aus der explizit deutlich wird, dass der Junge und das Paar zu unterschiedlichen Orten fahren:¹⁶³

*„er nach München muss / und das junge Paar *fert nach Ulm.“*

(Melinda, 10;7, mittelgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„die nach Ulm fahren aber Uli *möchtet / nach München“*

(Zelda, 10;3, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

¹⁶³ Zu vier SchülerInnen in der vierten Klasse liegen nur die Ergebnisse, nicht jedoch der Wortlaut in den Aufgaben vor, so dass sie in die quantitative, aber nicht in die qualitative Auswertung einbezogen werden können. In einigen Aufgaben mit geringer Lösungswahrscheinlichkeit werden deswegen nicht alle richtigen Antworten vorgestellt.

„weil er nach München fahren will / und nicht nach Ulm will“

(Alexander, 10;7, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„weil sie nach Ulm fahren / nicht *nackt München fahren“*

(Bernd, 10;2, CI (Hörstatus unbekannt), ADHS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„das Paar nach Ulm fährt nicht / nach München“

(Christopher, 9;3, leichtgr. sh. (einseitig sh.), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„er *nich nach Ulm / fahren will, er *möcht nämlich nach / *Münschen fahren.“*

(Esther, 9;5, hochgr. sh., LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„Paar will nach Ulm dann / Uli will *nich nach Ulm.“*

(Simon, 11;4, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

Simon aus der bilingualen Klasse führt als einziger in der EAE-Schule aus, dass Uli und das junge Paar verschiedene Zielorte haben. Sein Klassenkamerad Muhammed drückt diesen Sachverhalt dadurch aus, dass er die alte Frau, die Uli schließlich nach München begleitet, mit dem Paar in Beziehung setzt.

„ihr nicht München fahren. nur / alte Frau ja.“

(Muhammed, 10;3, gehörlos, CI, FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

Die übrigen SchülerInnen konzentrieren sich in ihren richtigen Antworten auf das Paar und erklären, dass sie bis Ulm oder nicht nach München fahren. Daraus werden im Folgenden einige beispielhaft vorgestellt, wobei die Bandbreite zwischen den am stärksten ausformulierten und den minimalistischen Antworten in dieser Frage deutlich wird.

Zunächst eine Übersicht über die Formulierungen der ViertklässlerInnen:

*„weil die junge Frau und *den jungen / Mann *nich nach München fahren“*
(Kurt, 10;11, dysauditiv, AVWS, FSP „Sprache“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„weil sie *fährt nicht* zur München.“*
(Lupita, 10;7, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„das nicht nach *München fährt“*
(Dirk, 10;1, dysauditiv, FSP „Geistige Entwicklung“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„weil sie nur nach Ulm fahren.“
(Albert, 10;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Die fahren nach Ulm.“
(Sergio, 10;4, dysauditiv, AVWS, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„sie nach Ulm *varen“*
(Joseph, 10;3, leichtgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„die Ulm *führen“*
(Hakan, 10;2, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„die nach Ulm.“
(Olivia, 10;3, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

Die SchülerInnen der EAE-Schule geben ähnliche Antworten, zitieren im Vergleich zu den zumeist besser hörenden ViertklässlerInnen jedoch häufiger ganze Textabschnitte. In ihren Antworten finden sich so gut wie nie argumentative Strukturen. Abgesehen von Simon und Muhammed aus der bilingualen Klasse (s.o.) ist es nur noch Sandra, die eine logische Beziehung zwischen dem Paar und Uli herstellt:

*„*dem jungen Paar sind nach Ulm. / Er kann nicht allein.“*
(Sandra, 16;2, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Stattdessen dominieren kurze, zumeist wörtlich übernommene und selten syntaktisch an die Frage angepasste Textfragmente:

*„*jungen Paar fährt nicht nach / München.“*

(Maria, 11;8, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Beide *ist nach Ulm gefahren.“*

(Christa, 10;0, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„Ulm fahren.“

(Hamida, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„zum Ulm“

(Fuad, 11;3, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„sie nur bis Ulm fahren.“

(Aaron, 11;4, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„wir fahren nur bis Ulm', antwortet die junge Frau.“

(Carola, 12;11, gehörlos, deutschspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Nein, wir fahren nur bis Ulm.“

(Dilara, 12;7, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

*„sie fahren nur bis Ulm *ist“*

(Fatima, 13;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

*„*Paares fährt nach Ulm.“*

(Mehmet, 11;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Nein wir fahren nur bis Ulm', antwortet / die junge Frau.“

(Walter, 13;7, gehörlos, FSP „Lernen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„wir fahren nur bis Ulm.“

(Cem, 17;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

*„Die Mutter öffnet die Abteiltür. / Entschuldigung! Fahren Sie vielleicht nach München?' fragt sie. / 'Nein, wir fahren nur bis Ulm', antwortet die *Junge Frau.“*

(Büsra, 16;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Unter den falschen Antworten gibt es nur eine, deren Bewertung einen Zweifelsfall darstellt: Ein Viertklässler mit einer LRS äußert sich schriftlich so unverständlich, dass der Sinn nicht mehr entschlüsselt werden kann:¹⁶⁴

*„weil er *ban *Nicht / *Wer *auschrieg *mus“*

(Andreas, 11;10, dysauditiv, AVWS, LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

Auch die beiden folgenden Antworten werden als falsch gewertet, obwohl die SchülerInnen zumindest eine Ahnung von dem richtigen Zusammenhang haben. Im ersten Fall wird durch das „auch“ impliziert, dass sowohl das Paar als auch der Junge nach München fahren, was inhaltlich falsch ist. Im zweiten Fall liegt vermutlich eine sprachliche Verwechslung der beiden Orte vor, die jedoch zu einer eindeutig falschen Antwort führt:

„er fährt auch nach München.“

(Tanja, 12;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„er nach Ulm fährt“

(Václav, 10;2, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

Einige der übrigen falschen Antworten nennen unzutreffende Gründe dafür, warum Uli nicht mit dem Paar fährt, wie z.B., dass er nicht gerne im Rauch sitzen will, dass er gerne mit der alten Frau zusammen sein möchte, dass er sich bei dem Paar einsam fühlen könnte oder mit

¹⁶⁴ Es lässt sich eine Antwort der Art „Weil er dann nicht [weiß], [wann] er aussteigen muss“ vermuten, die als richtig gewertet werden kann. Um diese Interpretation jedoch als gesichert anzusehen, sind die Auslassungen in dem Satz zu massiv.

ihm nicht zusammen fahren will. In der Geschichte ist es jedoch ein Mann in einem anderen Abteil, der raucht, und der Junge will eigentlich lieber mit dem Paar als mit der alten Frau fahren. Es offenbaren sich damit textbasierte Strategien der SchülerInnen, auch wenn die vorgenommenen Verknüpfungen und gezogenen Schlussfolgerungen unzutreffend sind:

*„die Alte im ersten Abteil lustige *sachen / mit Uli macht und das *Junge Paar ihm / zu langweilig ist.“*

(Sonja, 11;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„*Eer denkt da ist es bestimmt / langweilig da redet keiner / mit ihm.“*

(Sabrina, 9;8, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„er in einem *rauch ist und in den / anderen eine *Alte Frau *sitzt.“*

(Julian, 10;11, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„da *schdinks nach Rauch“*

(Paula, 10;8, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„es *Schtingt wo er geraucht hat.“*

(Merle, 10;1, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„wegen der alten Frau“

(Jasemin, 10;5, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„*weil sie *nich *zusumen *wil“*

(Blanca, 10;2, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Uli will nicht *Rauch.“*

(Regine, 16;9, hochgr. sh., FSP „Lernen“, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Eine Reihe von falschen Antworten besteht aus wörtlichen Zitaten aus dem Text. Aus der folgenden Aufstellung wird deutlich, dass sie häufig von den nicht-bilingualen ViertklässlerInnen sowie älteren SchülerInnen der EAE-Schule gegeben werden:

*„Nein', *flüstern Uli zurück.' / Nicht zu so einer *alter Frau. Das ist doch / *langweilnig“*

(Selim, 11;3, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Sie fragt die alte Frau: , '*Entschuldigung, / fahren Sie vielleicht nach München?' ,Ja, wieso?' Die Mutter bringt Uli ins Abteil. “*

(Jale, 10;11, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Uli hat *Buss / Die *Sehen nett aus' *fuhraer Uli. / ,Da drinnen stinkt es mir zu sehr nach *Nauch. “ (*fuhraer = flüstert)*

(Achmed, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Gleich fährt der Zug ab. “

(Dunja, 10;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Mann und eine junge Frau. ,Die sehen nett aus.' flüstert Uli. “

(Fatih, 11;0, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Sie gehen drinnen den Gang entlang. “

(Laura, 10;8, mittelgr. sh., CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

*„im zweiten Abteil sitzt ein / Mann. *er raucht Zigarre und liest Zeitung. / Da drinnen stinkt es mir zu sehr nach Rauch', sagt Uli“*

(Seney, 12;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„die Mutter / bringt Uli ins Abteil. “

(Minou, 15;5, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

*„sitzt ein *Junger Mann. “*

(Cornelia, 13;11, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

*„die Mutter bringt *mit Uli ins / Abteil. Er möchte nach München fahren. “*

(Aishe, 12;9, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„Im ersten Abteil sitzt eine alte / Frau“

(Sibell, 14;1, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„junger Mann und eine junge / Frau“

(Rachel, 15;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„Im nächsten Abteil sitzen ein junger Mann / und eine junge Frau.“

(Ipek, 15;8, gehörlos, FSP „Lernen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

*„Im nächsten Abteil sitzt ein *junger Mann / und *eine junge Frau.“*

(Orhan, 14;4, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

Eine Schülerin montiert aus Textpassagen eine kurze Erzählung, aus der hervorgeht, dass der Junge sich nicht für die Fahrgäste in den ersten beiden Abteilen, sondern für das junge Paar entscheidet:

*„Im ersten Abteil sitzt eine alte Frau. 'Nein.' / Im zweiten Abteil sitzt ein Mann mit Zigarre und liest Zeitung. / 'Nein' Im nächsten Abteil sitzen *junger Mann und junge Frau. / Uli sagt: ‚Ja, hier *sitzt.‘“*

(Jaqueline, 14;9, hochgr. sh., deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

Außerdem sind falsche Antworten mit verschiedenen Mustern vertreten, wie etwa einem Rückbezug auf die erste Teilfrage, einem Vorausgriff auf den zweiten Text „Fahrkarte“, unterschiedlichen Fehlinterpretationen oder ohne einen klaren Bezug zur Textbasis formulierten Vermutungen:

„eine einsame Fahrt nach Ulm“

(Kerem, 10;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„*der Bahn fährt ganz *schnell / nach Frankfurt.“*

(Jens, 9;5, hochgr. sh., CI, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Die Mutter *Fahrt Ulm“*

(Teresa, 10;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„sie *sage, ob er muss schnell *drängt hat“*

(Lucy, 11;10, gehörlos, andersspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„Uli will nicht München. / der Zug hält nicht lange. / Uli und seine Mutter steigen in den Wagen.“

(Ibrahim, 14;11, hochgr. sh., FSP „Lernen“, andersspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„Uli fährt mit dem jungen Paar nach München.“

(Felix, 15;1, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

Die meisten SchülerInnen, die diese Aufgabe lösen, geben eine einfache Antwort der Art „weil das Paar nach Ulm fährt“. Dem Fähigkeitsniveau II entsprechend erkennen sie die beiden Reiseziele und ziehen die einfache Schlussfolgerung, dass diese nicht übereinstimmen. Nur wenige SchülerInnen erläutern den zugrunde liegenden Zusammenhang explizit oder nutzen eine argumentative Struktur, womit sie Ansätze von fortgeschrittenen Kompetenzen zeigen.

VERA 1.3

Bei Aufgabe 1.3 handelt es sich ebenfalls um eine offene Frage: „Am Ende fühlt sich Uli mit der alten Frau wohl. Woran kannst du das erkennen? Begründe deine Antwort.“ Für diese Frage müssen die SchülerInnen das Bild beachten und erkennen, dass es den Jungen und die alte Frau wiedergibt, die sich gut verstehen. Von VERA ist die Zuordnung der Aufgabe zu den Fähigkeitsniveaus nicht veröffentlicht worden, aus den Auswertungsrichtlinien geht aber hervor, dass die Anforderungen an die Begründung der SchülerInnen nicht sehr hoch angelegt sind: Richtige Antworten können sowohl einen „direkte[n] Bildbezug“ haben, wie z.B.: „Weil Uli auf dem Bild glücklich aussieht“, als auch bloß einen „indirekte[n] Bildbezug“ aufweisen, wie in der Beispielantwort: „Weil sie Quatsch machen und sich freuen“ (Projekt VERA 2005d, 4). Da nur eine einzige Bildstelle gefunden werden muss, was eindeutig einer basalen Fähigkeit entspricht, wird die Aufgabe in der vorliegenden Auswertung dem Fähigkeitsniveau I zugerechnet.

42% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n=24) und 12% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=4) geben eine richtige Antwort. Es ist bemerkenswert, dass die hochgradig

schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen der EAE-Schule diese Aufgabe so schlecht bewältigen, weil man bei ihnen eine stärkere visuelle Orientierung aufgrund ihrer schriftsprachlichen Schwierigkeiten vermuten könnte. Die Möglichkeit des Bildbezugs scheint ihnen nicht bewusst zu sein. Vermutlich sind sie den Umgang mit verschiedenen Textsorten nicht gewohnt, insbesondere solchen, die schriftliche Texte und Abbildungen mischen.

Laut Auswertungsvorschrift muss für die Antwort „direkt oder indirekt Bezug auf das Bild genommen und eine Begründung gegeben“ werden (Projekt VERA 2005d, 4). Insgesamt beziehen sich in beiden Stichproben nur wenige SchülerInnen direkt auf das Bild:

*„Weil sie auf dem Bild / *mit einander reden. / und Spaß haben“*

(Sabrina, 9;8, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„ich habe *geseht das Bild, / Uli mit *alten Frau lächeln und / viel unterhalten.“*

(Maria, 11;8, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Ich sehe gute *unhalte, weil es macht *spaß“*

(Fuad, 11;3, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Weil er mit *alte Frau lustig erzählen. / Weil ich auf dem Bild angeschaut habe.“*

(Aaron, 11;4, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

Die SchülerInnen, die einen expliziten Bildbezug formulieren, stammen zur Hälfte aus der bilingualen Klasse. Ansonsten sind jeweils eine Viertklässlerin und ein Sechstklässler der EAE-Schule vertreten.

Auch die vierte richtige Antwort aus der EAE-Schule stammt von einer bilingualen Schülerin:

*„weil sie nett und ruhig. / Uli mit *ein *alten *frau gut verstehen.“*

(Christa, 10;0, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

Hier geht es um einen impliziten Bildbezug. Die meisten hörgeschädigten ViertklässlerInnen, die die Aufgabe richtig lösen, geben ähnliche Antworten, wie folgende Auswahl zeigt:

*„Weil er mit der alten Frau / *blaudern kann und sie auch / nach München / fährt.“*

(Melinda, 10;7, mittelgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Weil die *lustig und reden.“*

(Olivia, 10;3, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Uli fühlt sich sehr gut mit *die alte Frau / weil sie lustige *sachen *erzählt“*

(Zelda, 10;3, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„weil er *unterhältet“*

(Václav, 10;2, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Uli und Oma sprechen du *kennt in der / München.“*

(Leyla, 10;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Die alte Frau und ein Junge *Die *Spielen / im Zug.“*

(Jale, 10;11, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„weil sie *witze *erzählen und / spielen“*

(Julian, 10;11, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Die alte Frau *reden und die alte Frau / *lacht auf mit Uli und die machen / *weise und die *festehen sich gut“*

(Kurt, 10;11, dysauditiv, AVWS, FSP „Sprache“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„, *Wal sie *schiben *das Weg / ist er *fo“ (= „weil sie spielen, deswegen ist er froh“)*

(Andreas, 11;10, dysauditiv, AVWS, LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

Einige der weiteren Antworten beschreiben nur, dass die alte Frau nett sei. Sie könnten, wie bei Jasemin, durchaus einen impliziten Bildbezug enthalten. Zumeist beruhen sie eindeutig auf einem wörtlichen Zitat aus dem Text („Die sieht nett aus“, flüstert die Mutter Uli zu.),

wie die Antworten von Mehmet, Seney und Walter aus der EAE-Schule belegen. In den Vorgaben des Projekts VERA (2005d, 4) wird die Bewertung eines solchen Antwortenmusters nicht ausgeführt; da die Beziehung zwischen der alten Frau und dem Jungen nicht beschrieben wird, gelten sie in der vorliegenden Untersuchung als falsch:

*„Weil sie so nett *aus sieht und so schön / lacht“*

(Jasemin, 10;5, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Weil sie nett ist“

(Esther, 9;5, hochgr. sh., LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„Weil die bestimmt nett ist und weil sie auch nach / München fährt“

(Christopher, 9;3, leichtgr. sh. (einseitig sh.), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„weil, sie auch nach München fährt und / sieht nett aus.“

(Mehmet, 11;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Im ersten Abteil sitzt eine alte Frau. / ,Die sieht nett aus', flüstert die Mutter / Uli zu ,Wollen wir die fragen.“

(Seney, 12;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Die sieht nett aus', flüstert die Mutter Uli zu' / Wollen wir die fragen?“

(Walter, 13;7, gehörlos, FSP „Lernen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

Wenn sich die folgende Antwort auf den ersten Satz beschränken würde, hätte sie als richtig gegolten. Wegen der sich anschließenden Sätze, die keinen Bezug zur Frage haben und auch teilweise unzutreffend sind, muss sie jedoch als falsch gewertet werden. Bei dieser Schülerin spielt die Tatsache, dass Uli und die alte Frau zusammen nach München fahren, eine größere Rolle als der eigentlich erfragte Zusammenhang:

*„Uli *redest mit *deine alte Frau. / Uli *fült *deine alte Frau. / Uli und seine Mutter gehen nach / München die alte Frau gehen auch nach München / sie fahren *gleiche zusammen nach *Münschen.“*

(Aishe, 12;9, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

Es gibt eine Reihe von SchülerInnen, die als Begründung nennen, dass der Junge und die alte Frau zusammen nach München fahren. Ihre Antworten sind zwar sachlich richtig, treffen aber auf die Frage nicht zu, wie z.B.:

„weil er München fahren.“

(Hamida, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Uli *sage: du woher. / *alt Frau *sage: ich bin nach München. / Uli *sage ich auch *alt Frau ist nett.“*

(Simon, 11;4, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Die alte Frau *sage ja kann München fahren“*

(Muhammed, 10;3, gehörlos, CI, FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„*Das die alte Frau nach München fährt“*

(Roland, 11;8, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Weil die Frau auch / nach *munschen *Fart“*

(Paula, 10;8, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„weil die alte Frau auch nach München fährt“

(Dirk, 10;1, dysauditiv, FSP „Geistige Entwicklung“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Er fühlt sich gut weil er / *jetz nach München fährt.“*

(Alexander, 10;7, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„weil er *zu München / fahren *wolt und *der / *Alte Frau geht auch *zu / München“*

(Stephan, 9;5, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Weil die *Alte Frau auch / nach München fährt.“*

(Dennis, 10;6, mittelgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Weil er nicht alleine nach / München fährt.“

(Albert, 10;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Sie geht nach München.“

(Sibell, 14;1, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

Es sind vorwiegend hörgeschädigte ViertklässlerInnen, die sich mit einer freien Formulierung der obenstehenden Art auf die gemeinsame Fahrt nach München beziehen, aber außerhalb der bilingualen Klasse kaum SchülerInnen der EAE-Schule. Letztere bilden vor allem die Gruppe derjenigen, die keine eigene Formulierung entwickeln, sondern lediglich eine aus der entsprechenden Textstelle¹⁶⁵ entleihen, wie z.B.:

*„Sie fragt die alte Frau: Entschuldigung, / fahren sie vielleicht nach München?' ,Ja *wiso / Die Mutter bringt Uli ins Abteil. ,Er fährt / auch nach München. Er wird abgeholt.'“*

(Kerem, 10;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Ja, wieso?' Die Mutter bringt Uli ins Abteil. / ,Er fährt auch nach München.“

(Carola, 12;11, gehörlos, deutschspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Uli sich er auch nach München. / Die Mutter hat die Tür schon geöffnet. / Frau ist alt sagt: ,Entschuldigung, fahren / Sie vielleicht nach München?' ,Ja, wieso“

(Minou, 15;5, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„Entschuldigung, fahren Sie vielleicht nach / München?' ,Ja wieso? Die Mutter bringt / Uli ins Abteil. ,Er fährt auch nach / München. Er wird abgeholt.'“

(Cornelia, 13;11, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

*„Seine Mutter und Uli *rennt zurück *alte Frau. / Seine Mutter fragt: ,Hier fährt nach München.' / Alte Frau antwortet: ,Ja, nach *Müchen“*

(Jaqueline, 14;9, hochgr. sh., deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

¹⁶⁵ „Wir gehen schnell zum ersten Abteil!“, ruft die Mutter und rennt zurück. „Gleich fährt der Zug ab!“ Uli hastet hinter seiner Mutter her. Die Mutter hat die Tür schon geöffnet. Sie fragt die alte Frau: „Entschuldigung, fahren Sie vielleicht nach München?“ „Ja, wieso?“ Die Mutter bringt Uli ins Abteil. „Er fährt auch nach München. Er wird abgeholt.“ (Projekt VERA 2005c, 3)

„Mutter und Uli Sie fahren vielleicht / nach München. Er fährt auch nach München.“
(Orhan, 14;4, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

„*Alten Frau ist nach München. Er *fährt auch nach / München. Er wird abgeholt.“
(Sandra, 16;2, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

„,Er fährt auch nach München. / Er wird abgeholt.'“
(Cem, 17;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

„Uli *hast hinter seiner Mutter her. / Die Mutter hat die Tür schon geöffnet. / Sie fragt die alte Frau: ‚Entschuldigung fahren Sie vielleicht nach München?' ‚Ja, wieso?' Die Mutter / bringt Uli ins Abteil.“
(Büsra, 16;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Eine Reihe weiterer SchülerInnen bezieht sich für ihre Antworten auf Formulierungen aus der Geschichte, die z.T. aus verschiedenen Textteilen zusammengestellt und deren Bezug zur Frage unklar sind. Auch in dieser Kategorie sind überwiegend SchülerInnen der EAE-Schule zu finden:

„Im *nächste Abteil *sitze ein junger / Mann junge Frau. Die *sehe nett aus' / *flüstern Uli. Die Mutter *onfet die / *Abteitür“
(Selim, 11;3, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Ja, wieso? / Er *föfer im die Frau alte ‚Entschuldigung. / Mutter her. / Wir gehen *scheell zum ersten *Abteil.“
(Achmed, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Wollen wir die fragen Nein flüstert Uli zurück.“
(Laura, 10;8, mittelgr. sh., CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Uli und seine Mutter steigen in den Wagen.“
(Dunja, 10;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Uli hastet hinter seiner Mutter her. Die / Mutter hat“
(Fatima, 13;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

*„Uli fühlt die Mutter *öffert die Abteiltür.“*

(Tanja, 12;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

*„Im ersten Abteil sitzt eine alte Frau. / Das ist doch langweilig! Im zweiten Abteil / sitzt ein Mann *stinken“.*

(Ipek, 15;8, gehörlos, FSP „Lernen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„Da drinnen stinkt es mir zu sehr nach Rauch. / Er fährt auch nach München / Mutter und rennt zurück.“

(Ibrahim, 14;11, hochgr. sh., FSP „Lernen“, andersspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„Uli fühlt sich mit der alten Frau wohl, weil / Im nächsten Abteil sitzen ein junger / Mann und eine junge Frau.“

(Felix, 15;1, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

Zwei SchülerInnen akzeptieren offenbar die grundlegende Annahme der Frage nicht, dass die alte Frau und der Junge sich gut verstehen und zusammen fahren:

„Uli fährt nach München. / Oma nach Ulm.“

(Catharina, 9;9, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt., vierte Klasse)

*„Nein, Uli kennt *nich alte Frau“*

(Regine, 16;9, hochgr. sh., FSP „Lernen“, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Schließlich gibt es einen Viertklässler, der in seine Antwort Teile aus Text 2 „Fahrkarte“ und Text 4 „Rheinsberger Kinderland“ einbaut, ohne dass ein inhaltlicher Bezug zur vorliegenden Aufgabe sichtbar wäre:

*„Uli geht nach Frankfurt zum / *Frücküken, *Mittaessen, *Abenbrot“*

(Jens, 9;5, hochgr. sh., CI, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

In der qualitativen Analyse der richtigen und falschen Antworten lassen sich die Kompetenzen im Sinne der Aufgabenstellung in einem unterschiedlichen Maße wiederfinden:

Nur wenigen SchülerInnen gelingt eine Antwort mit einem direkten Bildbezug und einer abgewogenen Begründung; die Mehrzahl der richtigen Antworten beinhaltet einen impliziten Bildbezug. Unter den falschen Antworten sind solche, die eine richtige Aussage zum Text treffen, die allerdings zur Frage nicht passt, von denen zu unterscheiden, die aus unsinnigen Aussagen oder unpassenden Textzitaten bestehen. Im Vergleich der beiden Stichproben fällt auf, dass die nicht-bilingualen SchülerInnen der EAE-Schule in allen Klassenstufen häufiger zur Beantwortung auf Formulierungen aus dem Text zurückgreifen, während in den Antworten der hörgeschädigten inkl. der bilingualen ViertklässlerInnen mehr Ansätze zu eigenständiger und freier Textgestaltung auszumachen sind.

VERA 1.4

Die letzte Aufgabe zum Text 1 besteht in einem Multiple-Choice-Format, demzufolge zwei Auswahlmöglichkeiten gefunden werden müssen, was durch die Anweisung, „alle richtigen Antworten“ anzukreuzen, signalisiert wird. Die Frage lautet: „Welche Aussagen passen zu diesem Text?“. Als Möglichkeiten werden vorgeschlagen: „Uli fährt mit seiner Mutter nach München“; „Uli besucht seinen Großvater“; „Uli fährt ohne seine Eltern nach München“ und „Warum Uli nach München fährt, erfahren wir nicht aus dem Text“. Die beiden letzten Antworten stimmen mit dem Text überein. Auch diese Aufgabe wird von ihrem Fähigkeitsniveau her nicht ausgewiesen, sie ähnelt aber stark der Aufgabe 1.1 und wird deshalb analog dem Fähigkeitsniveau II zugeordnet: Es müssen zwei unabhängige Informationen gefunden und bezüglich der Aufgabenstellung eine vergleichsweise einfache Schlussfolgerung gezogen werden.

30% der ViertklässlerInnen in Hörgeschädigtenschulen (n=17) und 12% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=4) wählen die richtigen Antworten. In der EAE-Schule sind dies Christa und Fuad aus der bilingualen vierten Klasse sowie Aaron und Mehmet aus der zweitstärksten Klasse 6.1. Wie bei Aufgabe 1.1 ist zwischen beiden Gruppen ein Unterschied in der Häufigkeit von Mehrfachauswahlen festzustellen, wenn auch weniger deutlich: Die ViertklässlerInnen machen zu 35% (n=20) von der Möglichkeit der Mehrfachauswahl Gebrauch, in der EAE-Schule sind es nur 24% (n=8). Bei den ViertklässlerInnen kommen zu den 30% komplett richtigen Lösungen noch 33% (n=19) mit einer richtigen Auswahl dazu, in der EAE-Schule werden die 11% mit zwei zutreffenden Überschriften von weiteren 21% (n=7) ergänzt, die eines der richtigen Felder ankreuzen. In der EAE-Schule liegt also insgesamt ein geringeres Potential zur Lösung dieser Frage vor, es gibt aber einen größeren

Anteil, der die Möglichkeit zur Mehrfachauswahl nicht nutzt. Insgesamt beherrschen die ViertklässlerInnen diese Aufgabe sehr viel besser als die älteren SchülerInnen der EAE-Schule, denen vermutlich größtenteils nicht die notwendigen Lesekompetenzen zur Lösung der Aufgabe zur Verfügung stehen.

6.5.2 Text 2: „Fahrkarte“

Der zweite Text der VERA-Deutscharbeit besteht aus einer Fahrkarte (für eine Hin- und Rückfahrt von Bochum nach Frankfurt), einem „authentischen, diskontinuierlichen Sachtext, der zum Teil tabellarisch angelegt ist und grafische Elemente enthält“ (Projekt VERA 2005b, 8). Ein solcher Text ist für eine Deutscharbeit ungewöhnlich. Obwohl zur Beantwortung der dazugehörigen Fragen nur vergleichsweise einfache Teilkompetenzen des Lesens beherrscht werden müssen, ist dies für die hörgeschädigten SchülerInnen aufgrund ihrer geringen Erfahrungen mit verschiedenen Textsorten (siehe 5.8) eine besondere Herausforderung. Ob ihnen tatsächlich „Texte dieser Art (...) u.a. im Sach- und Mathematikunterricht und im Alltag“ begegnen, wie das Projekt VERA (2005b, 8) unterstellt, ist für einen großen Teil dieser SchülerInnen nicht unbedingt vorauszusetzen. Die Aufgabe ist ein gutes Beispiel für die Anforderungen an die Lesefähigkeit im Rahmen der „Literacy“-Konzeption und dafür, wie hörgeschädigte SchülerInnen mit ihnen umgehen.

VERA 2.1

In der ersten Frage müssen die SchülerInnen die Geschichte aus der ersten Aufgabe und die Informationen aus der Fahrkarte miteinander in Beziehung setzen: „Könnte dies die Fahrkarte der alten Dame aus Text 1 sein, die mit Uli in einem Abteil reiste? Kreuze die richtige Antwort an“. Zur Beantwortung muss von vier Auswahlmöglichkeiten eine angekreuzt werden: „Ja, denn es ist eine Fahrkarte für einen Erwachsenen“, „Nein, dies ist eine Hin- und Rückfahrkarte“, „Ja, denn die alte Dame fährt mit der Bahn“ und „Nein, diese Fahrkarte gilt für eine Fahrt nach Frankfurt (Main) und zurück“. Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht darin, dass alle vier Begründungen sachlich zutreffen, auch wenn nur die letzte als richtige Antwort zu werten ist.

Diese Aufgabe wird vom Projekt VERA (2005b, 9) dem Fähigkeitsniveau II zugeordnet, weil die SchülerInnen „die Information (...) aus Text 1 und den Zielbahnhof der Fahrkarte (...) auffinden und (...) beide Informationen miteinander verknüpfen“ müssen. Wenn sie erkennen,

dass die alte Frau im ersten Text nach München fährt, die vorliegende Fahrkarte jedoch nach Frankfurt ausgestellt ist, beweisen sie die „[e]rweiterte[n] Fähigkeiten“ des Fähigkeitsniveaus II, denen zufolge „[ü]ber den Text verteilte Informationen (...) gefunden und (...) [n]ahe liegende Schlüsse (...) gezogen (...) werden“ können (Projekt VERA 2005b, 9).

26% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n=15) und 12% der SchülerInnen in der EAE-Schule (n=4) kreuzen das richtige Feld an. In der EAE-Schule handelt es sich dabei um SchülerInnen aus der Klasse 6.2 (Sibell und Rachel) sowie 6.3 (Lucy und Tanja). In beiden Gruppen wird die richtige Antwort nicht am häufigsten ausgewählt, wenn man die Häufigkeit der einzelnen Möglichkeiten für sich genommen und unter Einbezug von Mehrfachauswahlen betrachtet: Statt dessen favorisieren sie die Aussage, dass dies „eine Fahrkarte für einen Erwachsenen“ sei; knapp 60% der SchülerInnen der EAE-Schule und knapp 50% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen stimmen ihr zu. Den zweiten Platz nimmt die Wahlmöglichkeit ein, dass es die Fahrkarte der alten Frau sei, weil sie „mit der Bahn“ fahre, wobei sie in der Gruppe der ViertklässlerInnen gleich häufig wie die richtige Antwort angekreuzt wird.

Die SchülerInnen tendieren in dieser Aufgabe dazu, sich nur auf die Fahrkarte zu konzentrieren, allein eine kleine Gruppe zieht den geforderten Vergleich zwischen den beiden ersten Texten. Mehrheitlich entstammt ihre Antwort einem lokal begrenzten Verständnis und es gelingt ihnen nur selten, weit voneinander entfernte Textstellen zu verknüpfen.

VERA 2.2

Die zweite Aufgabe zum Text 2 „Fahrkarte“ gibt fünf mögliche Ausgangspunkte der Reise an („in Kiel“, „in Frankfurt“, „in Bochum“, „in Hamburg“ und „in Köln“); es wird gefragt: „Wo beginnt die Reise?“ Diese Aufgabe wird vom Projekt VERA (2005b, 9) dem Fähigkeitsniveau I zugeordnet, weil „einzelne Informationen im Lesetext gefunden [werden], wenn sie in der Aufgabenstellung fast wortgleich (...) formuliert sind“.

Diese Anforderung erfüllen jeweils 56% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n=32) und der SchülerInnen der EAE-Schule (n=19), denn sie wählen „in Bochum“. In beiden Gruppen ist die Antwort „in Frankfurt“, die den Zielort der Reise beinhaltet, die zweithäufigste und das doppelte Ankreuzen der beiden auf der Fahrkarte vermerkten Orte die dritthäufigste Wahl.

Die relativ einfache Anforderung, Abfahrts- und Zielort auf einer Bahnfahrkarte zu unterscheiden, erfüllt zwar jeweils eine knappe Mehrheit der SchülerInnen. Offenbar gibt es aber viele, denen der Umgang mit einer solchen Textsorte große Schwierigkeiten bereitet.

VERA 2.3

Als letzte Aufgabe zum Text 2 muss der Preis der Fahrkarte aufgeschrieben werden: „Was hat die Fahrkarte gekostet?“ Das Fähigkeitsniveau dieser Aufgabe wird nicht ausgewiesen, es geht aber eindeutig um das „Erkennen von Einzelinformationen“, die das Fähigkeitsniveau I erfasst (Projekt VERA 2005b, 5).

79% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n=45) und 71% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=24) können den Betrag von „96,20 €“ richtig eintragen.

Die Form der richtigen Antworten reicht von minimalistischen Varianten bis hin zu ausformulierten Sätzen. Ein hörgeschädigter Viertklässler und fünf SchülerInnen der EAE-Schule nehmen typographische Kopien des entsprechenden Zahlenfeldes inkl. der Abkürzung „Eur“ vor, z.T. mit den ideographischen Sonderzeichen, die den unausgefüllten Platz vor dem Preis belegen (***). Eine Schülerin interpretiert die Ziffer „6“ auf dem Computerausdruck als eine „5“, was in diesem Falle als richtige Antwort gerechnet wird, weil die zutreffende Information gefunden worden ist:

„Preis Eur 96,20“

(Václav, 10;2, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Preis Eur *** 96,20“*

(Minou, 15;5, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

*„Preis Eur *** 95,20“*

(Cornelia, 13;11, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

Am häufigsten wird in beiden Gruppen nach diesem Muster vorgegangen oder einfach nur die Zahl, zumeist mit Währungseinheit „€“ oder „Euro“ genannt. Nur in weniger als der Hälfte der richtigen Antworten wird ein Satz oder Satzteil ergänzt. Es dominieren dabei weitgehend elliptische Äußerungen, wie z.B.:

„Die Fahrkarte hat gekostet 96,20“

(Lutz, 10;4, dysauditiv, ADHS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Die Fahrkarte hat 96,20 € gekostet.“

(Merle, 10;1, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Die **Kate* hat 96,20 € gekostet.“

(Kurt, 10;11, dysauditiv, AVWS, FSP „Sprache“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Es kostet 96,20 €“

(Aishe, 12;9, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

Nur in wenigen Fällen wird der Sachverhalt anders formuliert:

„Sie **mus* 96,20 € **bezalee*“

(Andreas, 11;10, dysauditiv, AVWS, LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Ein Mann bezahlt 96,20€ kostet“

(Catharina, 9;9, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt., vierte Klasse)

Unter den falschen Antworten gibt es nur wenige, die einen anderen Betrag angeben. Zwei SchülerInnen fügen die in der Fahrkarte als „MWST“ ausgewiesene Mehrwertsteuer von 13,27 € ein und eine andere Schülerin die Zahl aus der Angabe „Sparpreis 25“:

„Die Fahrkarte 13,27 € gekostet.“

(Jasemin, 10;5, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

„**Fahrkart* 96,20 und= 13,27 kostet“

(Büsra, 16;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

„die **Farkarte* 25 €“

(Sabrina, 9;8, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt., vierte Klasse)

Häufiger sind falsche Antworten, die überhaupt keinen Bezug zur Frage erkennen lassen; sie enthalten die auf der Fahrkarte genannten Orte oder andere Textbausteine. Sie stammen mit einer Ausnahme aus der EAE-Schule. Davon sind besonders die SchülerInnen der nicht-bilinguale vierten Klasse betroffen, die überhaupt versuchen, eine Antwort zu geben. Keine/r von ihnen findet die richtige Lösung, während dies allen in der bilingualen Parallelklasse gelingt.

Diesem Muster folgen auch einige ältere SchülerInnen der EAE-Schule, die offensichtlich genauso wenig mit der Frage anfangen können wie die hier aufgeführten ViertklässlerInnen, aber die Form einer elliptischen Beantwortung benutzen, indem sie mit „Die Fahrkarte....“ beginnen:

„Frankfurt“

(Jens, 9;5, hochgr. sh., CI, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„in Frankfurt“

(Dunja, 10;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„in Bochum“

(Achmed, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„im die Fahrkarte“

(Laura, 10;8, mittelgr. sh., CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

*„Die Fahrkarte hat *Bohum und Frankfurt (Main) gekostet.“*

(Felix, 15;1, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

„Die Fahrkarte hat einen Erwachsenen gekostet.“

(Orhan, 14;4, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

*„Die Fahrkarte kostet für *mit *Fahren“*

(Sandra, 16;2, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Der Anforderung dieser einfachen Aufgabe ist jeweils eine Mehrheit der SchülerInnen gewachsen; sie ist in beiden Gruppen diejenige mit der zweithäufigsten Lösungswahrscheinlichkeit. Die Antworten enthalten zumeist nur die Zahlen und Sätze aus Text und Frage, eine eigenständige Formulierung bietet nur eine Minderheit der SchülerInnen an. Einem Fünftel der hörgeschädigten ViertklässlerInnen und etwa einem Drittel der SchülerInnen der EAE-Schule gelingt dennoch keine richtige Lösung.

6.5.3 Text 3: „Kids-on-Tour“

Der dritte Text ist ein zweispaltiger Artikel, der 129 Wörter umfasst. Er berichtet in Form eines Sachtextes von einem Angebot der Bahn, das „Kids-on-Tour“ heißt und bei dem Kinder vom Personal der Bahnhofsmmission betreut werden, wenn sie ohne eigene Begleitperson reisen. Der Text gilt als „authentischer, hier allerdings kontinuierlicher Sachtext“ (Projekt VERA 2005d, 10), der sich auf einen realen Bahnservice bezieht.¹⁶⁶ Das Projekt VERA (2005d, 10) geht davon aus, dass er „[a]ls Zeitschriftenbeitrag und durch seinen Bezug zum Thema ‚Reisen‘ (...) praktische Relevanz für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auf[weist]“, was zumindest für einen Teil der hörgeschädigten SchülerInnen nicht als gegeben angesehen werden kann. Genausowenig kann für sie davon ausgegangen werden, dass „[d]ie Überschrift ‚Kids on Tour‘ (...) zum alltäglichen Sprachgebrauch [gehört]“ (Projekt VERA 2005d, 10).

VERA 3.1

Die erste Aufgabe zu diesem Text lautet: „Wer begleitet die Kinder während der Fahrt?“ und wird mit der Arbeitsaufforderung „Unterstreiche die Textstelle in ‚Kids on Tour‘, die darüber Auskunft gibt“ versehen. Das Fähigkeitsniveau der Aufgabe ist nicht ausgewiesen; da aber nur das Finden eines einzigen Satzes mit einer ähnlichen Formulierung wie die in der Frage notwendig ist („Mitarbeiter der Bahnhofsmmission betreuen die Kinder während der ganzen Fahrt...“), gehört diese Aufgabe zum Fähigkeitsniveau I.

Die Unterstreichung der richtigen Stelle gelingt nur 28% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n=16) und 21% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=7). Diese niedrigen Werte sind wohl darauf zurückzuführen, dass die Arbeitsanweisung vielfach nicht verstanden wird: In beiden Stichproben unterstreichen gut 50% der SchülerInnen gar nichts im Text.

Zwei ViertklässlerInnen verstehen den Arbeitsauftrag („Unterstreiche die Textstelle in ‚Kids on Tour‘...“) dahingehend, dass sie „Kids on Tour“ im Text unterstreichen sollen, was sie mit großer Konsequenz durchführen. Ansonsten dominieren die Unterstreichungen „Eltern“, „Großeltern“, „Oma“, „Opa“ und „Kinder“, zum Teil auch in Kombination, womit immerhin das Verständnis gezeigt wird, dass es in der Frage um Personen geht.

¹⁶⁶ Siehe http://www.bahn.de/p/view/mobilitaet/vor_der_reise/kids_on_tour.shtml [ges. am 20.2.1008].

Daneben gibt es nur vereinzelt Antworten, die sich nicht mehr als sinnvolle Antwortversuche interpretieren lassen können und die darin bestehen, dass wahllos Worte oder unzusammenhängende Textteile unterstrichen werden.

Dass die hörgeschädigten SchülerInnen diese vergleichsweise einfache Aufgabe nicht besser lösen, scheint z.T. auch daran zu liegen, dass ihnen wiederum das Aufgabenformat der Unterstreichung in einer solchen Vergleichsarbeit nicht geläufig ist. Von denen, die überhaupt etwas im Text markieren, gelingt zwar einer Mehrheit die Lösung, der Anteil von SchülerInnen aber, der Frage und Text nicht verbinden kann, ist erheblich.

VERA 3.2

Die zweite Aufgabe zum Text 3 ist eine offene Frage: „Was ist zu beachten, wenn man die Kinder abholen möchte?“ Auch die Einordnung dieser Frage in die Fähigkeitsniveaus ist nicht bekannt. Die richtige Antwort basiert auf dem Auffinden eines einzigen Satzes („Die Abholer müssen ihren Ausweis vorzeigen“), weshalb die Aufgabe dem Fähigkeitsniveau I zuzurechnen ist. Zentral für die Antwort ist der „Hinweis auf die ‚Ausweispflicht‘“ (Projekt VERA 2005d, 7).

46% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n=26) und 41% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=14) geben eine richtige Antwort.

Es finden sich Unterschiede zwischen den verschiedenen Teilgruppen, wie die entsprechende Textstelle eingebunden wird. Wenn man von den vier richtigen Antworten in der bilingualen vierten Klasse absieht (s.u.), bestehen die Antworten aus der EAE-Schule in Abschriften der Textstelle, in einem Falle in verkürzter Form, wie z.B:

„ihren Ausweis vorzeigen“

(Seney, 12;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Die Abholer müssen ihren Ausweis vorzeigen.“

(Walter, 13;7, gehörlos, FSP „Lernen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

Unter den richtigen Antworten der hörgeschädigten ViertklässlerInnen sind es nur sieben, d.h. etwa ein Viertel, die sich einer ähnlichen Strategie bedienen, jedoch die Textstelle zumeist sehr viel stärker kürzen, wie in den folgenden Beispielen:

„Ausweis“

(Hakan, 10;2, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Ausweis vorzeigen“

(Stephan, 9;5, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„*Ausflis *seigen“

(Teresa, 10;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Die Abholer müssen ihre Ausweise / zeigen“

(Alexander, 10;7, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„Die Abholer müssen ihren Ausweis vorzeigen.“

(Lupita, 10;7, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

Die übrigen richtigen Antworten der ViertklässlerInnen werden von Paraphrasierungen bestimmt. Minimal fällt diese in den Beispielen aus, in denen einleitend die (falsch geschriebene) Konjunktion „dass“ oder die temporale Konjunktion „dann“, in einem Fall auf „da“ verkürzt, vorangestellt werden. Vielfach besteht die Umformulierung der Textstelle darin, dass als neues Subjekt das Indefinitpronomen „man“, das Demonstrativpronomen „die“ oder das Substantiv „Eltern“ als beispielhafte „Abholer“ genannt werden. Außerdem gibt es die lexikalischen Variationen, nach denen „müssen“ durch „brauchen“ und „Ausweis“ durch „Schein“ ersetzt werden. Nur wenige SchülerInnen geben ihre Antwort als Bedingungsgefüge wieder: Die bilingualen Schülerinnen Maria und Christa legen ihre Antworten als Konditionalsätze an und ihr Klassenkamerad Fuad seine Antwort als Mischung aus einem temporalen und kausalen Zusammenhang. Christian ordnet die Ausweispflicht temporal ein; seine Antwort lässt sich so interpretieren, dass zuerst die Kinder mit der Bahn fahren und die Abholer dann ihren Ausweis vorzeigen müssen:

„*Das die Abholer den / Ausweis vorzeigen müssen.“

(Julian, 10;11, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Da *brauch Ausweis“

(Olivia, 11;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

„*Man muss den Ausweis / vorzeigen.*“

(Melinda, 10;7, mittelgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„*Man muss den Ausweis den Personen / zeigen.*“

(Esther, 9;5, hochgr. sh., LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„*Man muss immer seinen Ausweis zeigen.*“

(Christopher, 9;3, leichtgr. sh. (einseitig sh.), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„*man *mus *Schein *das man / das Kind abholt.*“

(Joseph, 10;3, leichtgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„*Die *brauen den Ausweis*“

(Jasemin, 10;5, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

„*Die *müsen Ausweis*“

(Václav, 10;2, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

„*Die Eltern müssen ihren Ausweis zeigen*“

(Sergio, 10;4, dysauditiv, AVWS, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„**Das die Eltern den Ausweis zeigen.*“

(Sonja, 11;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„*Dann muss Ausweis *zeigten.*“

(Hamida, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„*Wenn Eltern Kind abholen dann / muss seine Ausweis vorzeigen.*“

(Maria, 11;8, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Wichtig mit Ausweis / dann *meinen Mutter ist keine *Fremd ist.“*

(Christa, 10;0, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„Muss zuerst Ausweis, weil / kann klaut“

(Fuad, 11;3, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„*Zu erst mit der Bahn fahren und dann / *Ausweiß vorzeigen.“*

(Christian, 9;4, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt., vierte Klasse)

Die Antworten aus der bilingualen Klasse sind deswegen bemerkenswert, weil sie für ihre eigene Schule beispiellos sind, aber auch unter denen der hörgeschädigten ViertklässlerInnen hervorstechen. Die argumentativen Fähigkeiten und die Möglichkeit zur freien Formulierung beruhen plausiblerweise auf wissensgeleiteten Kompetenzen, die die bilingualen SchülerInnen in einer Unterrichtssituation mit DGS und Deutsch erfahren haben. Dabei geht es offensichtlich um Fähigkeiten, die ein Großteil der SchülerInnen in der Klasse entwickeln kann. In der vorliegenden Aufgabe zeigt nur die Antwort von Muhammed keinen Bezug zum richtigen Sachverhalt (s.u.). Sein Klassenkamerad Simon gibt zwar eine falsche Antwort, bezieht sich aber vermutlich auf den richtigen Sachverhalt, den er möglicherweise in seiner freien Formulierung nur unglücklich wiedergibt. Weil es jedoch nicht die „Kinder“ sind, die einen Ausweis vorzeigen müssen, ist die Antwort sachlich falsch:

*„*Kinde müssen Ausweis *zeig.“*

(Simon, 11;4, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

Neben Simons Antwort gibt es noch zwei weitere Zweifelsfälle, die als nicht richtig bewertet werden. Der Sechstklässler Aaron ordnet wie Simon die Ausweispflicht einem falschen Subjekt zu und schreibt, dass irgendjemand den Abholern einen Ausweis zeigen muss, was nicht mit dem Text übereinstimmt. Wie bei Simon besteht Aarons Problem vielleicht nur im Ausdruck und nicht im Gedanken:

*„Sie müssen den *Abholer *ihrem Ausweis vorzeigen.“*

(Aaron, 11;4, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

Ferner ist noch der Viertklässler Bernd zu nennen, der statt „Ausweis“ auf den „Fahrausweis“ verweist. Während bei Joseph das Wort „Schein“ als ungeschicktes Synonym für „Personalausweis“ gewertet werden kann (s.o.), ist der „Fahrausweis“ im Kontext der Eisenbahn eindeutig nicht mehr als „Personalausweis“ zu interpretieren und die Antwort damit sachlich falsch:

„Sie müssen den Fahrausweis / beachten“

(Bernd, 10;2, CI (Hörstatus unbekannt), ADHS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

In solchen Zweifelsfällen kann man auch zu einer anderen Bewertung gelangen. Für die vorliegende Entscheidung ist aber ausschlaggebend, dass sich die falschen Antworten im Widerspruch zum Sinn befinden, auch wenn die SchülerInnen im Versuch der freien Formulierung eigentlich höhere Kompetenzen zeigen als manche, die nur stark verkürzte Textabschnitte notieren. Die Auswertungsvorschriften zur vorliegenden Aufgabe helfen hier wenig, da sie nur eine Idealantwort („Die abholende Person muss sich ausweisen“) sowie eine falsche Antwort („Dass die Kinder an die richtige Person gegeben werden“) aufführen (Projekt VERA 2005b, 7), aber keine Grenzfälle diskutieren. Zweifelhafte Antworten, wie die oben dokumentierten, sind freilich äußerst selten. Die meisten Aufgaben in der Evaluation können als eindeutig richtig oder falsch gewertet werden.

Eine ganze Reihe von anderen falschen Antworten bezieht sich auf die Abholer. Die ersten beiden könnte man noch als mögliche Antwort auf die Frage werten, denn sie beschreiben, was die Kinder oder die Eltern beachten müssen. Die meisten SchülerInnen erwähnen allerdings nur, wer die Kinder abholt. Da im Text „Oma und Opa“ als Beispiel dafür genannt werden, zu wem Kinder mit der Bahn fahren können, werden diese besonders häufig genannt:

„Sie müssen auf Oma oder Eltern / auf sie warten“

(Kurt, 10;11, dysauditiv, AVWS, FSP „Sprache“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„*Dan muss man die *Bahnhof- / mission fragen“*

(Dennis, 10;6, mittelgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„die Mutter abholen Kinder.“

(Dunja, 10;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

*„Manchmal die Opas oder Oma. / Manchmal holen die *Taxtie.“*

(Merle, 10;1, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Die brauchen Oma und Opa.“

(Olivia, 10;3, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Oma und Opa mit Kinder *abgolt.“*

(Leyla, 10;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Jeden Sonntag werden die / Kinder von *einer paar Mitarbeiter *Abgeholt“*

(Albert, 10;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

Viele falsche Antworten stehen nicht mehr in einem erkennbaren Zusammenhang mit der Frage, beinhalten aber eigene Interpretationen der SchülerInnen. Einige SchülerInnen entnehmen der Aufgabe, dass sie erklären sollen, wer im Text auf wessen Hilfe zurückgreift. Sie verstehen dabei einen Zusatz der Aufgabenstellung falsch: „Beantworte die Frage mit Hilfe des Textes“ (Projekt VERA 2005c, 6). Dies ist ein Missverständnis, das nur SchülerInnen der EAE-Schule unterläuft. Insbesondere Mehmet findet eine phantasievolle Erklärung und beschreibt, dass sich die Kinder hilfreich im Rahmen der Bahnhofsmision betätigen, indem sie etwa Auskünfte geben:

„Eltern soll Hilfe für Kinder.“

(Muhammed, 10;3, gehörlos, CI, FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Die Kinder machen *Bahnhofmission: Sie helfen die keiner / *weiß: Beispiele: Wo ist der Zug *von *der Basel, aber sie brauchen / von *Bahn Mission“*

(Mehmet, 11;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

*„Eltern meine *Tochten musst du / abholen mit *hilf und wichtig“*

(Minou, 15;5, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

*„Alle Leute helfen *die Kinder. Die Kinder / können die Ankunft mit fahren.“*

(Aishe, 12;9, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

*„Die Kinder *hat mit *Hilft Großeltern. / Eltern zum anderen *Hilft für Großeltern.“*
(Ipek, 15;8, gehörlos, FSP „Lernen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

Zwei weitere Antworten bieten ebenfalls eigene Interpretationen des Geschehens an und schildern, wie man zum Service Kontakt aufnimmt oder dass die Kinder Urlaub machen:

„Er schicken von Opa, / ein Email“
(Catharina, 9;9, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt., vierte Klasse)

*„Die Kinder *hat Ferien zum Urlaub.“*
(Jens, 9;5, hochgr. sh., CI, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

Die übrigen falschen Antworten¹⁶⁷ beinhalten Formulierungen aus der Frage oder aus der Aufgabenstellung und reichen von Textcollagen und einzelnen zitierten Sätzen bis hin zu reinen Wortsammlungen. In dieser Kategorie sind SchülerInnen der EAE-Schule besonders häufig vertreten:

*„*Großelter, Deutschland *sicken / Besonderes“*
(Selim, 11;3, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„„Kids on Tour' wird auch oft gebucht, um die / Kinder zu Oma und Opa zu schicken“
(Kerem, 10;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Besonders für die Kinder von / *getrennders lebenden Eltern.“*
(Achmed, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Bahnhofsmission.“
(Laura, 10;8, mittelgr. sh., CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Kids on Tour wird auch oft gebucht, / um die Kinder zu Oma und Opa zu schicken.“
(Fatima, 13;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

¹⁶⁷ Es gibt einen Schüler, der bei dieser Frage die Antwort zu Frage 3.4 gibt, was aufgrund einer Flüchtigkeit beim Hin- und Herblättern passiert sein kann, weil beide Fragen jeweils das letzte Feld auf nacheinanderfolgenden Seiten einnehmen. Das Feld zu Frage 3.4 ist dementsprechend nicht ausgefüllt. Normalerweise würde eine Antwort nicht für eine andere Frage gewertet, in diesem Falle ist das Versehen jedoch eindeutig und folgende Antwort wird im Kontext von Frage 3.4 diskutiert: *„Warum nicht weil ich nicht / alleine fahren will“* (Dirk, 10;1, dysauditiv, FSP „Geistige Entwicklung“, deutschspr. Elt., vierte Klasse).

*„Mitarbeiter der Bahnhofsmission betreuen die / Kinder während der ganzen Fahrt und sorgen dafür, / dass sie bei Ankunft, am Reiseziel den richtigen / *Peronen übergeben werden.“*

(Cornelia, 13;11, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„Wie abholen die Kinder“

(Jaqueline, 14;9, hochgr. sh., deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

*„Die Kinder ,möchte zusammen mit *den Oma und Opa / abholen. Die Kinder haben spätestens eine *Wohe der Fahrt, / *Weil *Die Kinder gehen unter 01805/992299 (12 Cent/Minute) / oder unter [www.bahn.de / familien.kinder](http://www.bahn.de/familien.kinder) gesprochen.“*

(Felix, 15;1, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

*„Mitarbeiter der *Bahnhofsmission *begleitet *mit die Kinder.“*

(Sandra, 16;2, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

„Ausweis, Wochenenden, reisen, getrennt, Reiseziel, / Personen, lebenden, Deutschland, während.“

(Büsa, 16;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Obwohl in der Aufgabe eine einzelne Textstelle gefunden werden muss, auf die ein verwandtes Lexem in der Fragestellung verweist („abholen“ und „Abholer“), kann nur jeweils eine knappe Minderheit der SchülerInnen eine richtige Antwort geben. In der qualitativen Auswertung zeigt sich, dass die hörgeschädigten ViertklässlerInnen insgesamt eher mit eigenen Formulierungen arbeiten, während die SchülerInnen der EAE-Schule zum größten Teil sowohl in ihren richtigen als auch falschen Antworten lediglich Ausschnitte aus dem Text wiedergeben. Die Antwortenstruktur der bilingualen SchülerInnen hingegen unterscheidet sich davon deutlich. Selbst die schwachen SchülerInnen kopieren nichts unverändert aus dem Text und es fällt der hohe Anteil von Antworten mit einer im weitesten Sinne argumentativen Struktur auf, die sich außerhalb der Klasse in keiner der beiden Stichproben so findet.

VERA 3.3

Aufgabe 3.3 ist eine Multiple-Choice-Aufgabe, zu der mehrere Lösungen angekreuzt werden müssen: „Welche Möglichkeiten nennt der Text, ‚Kids on Tour‘ zu buchen? Kreuze alle richtigen Antworten an.“ Als Antwortmöglichkeiten sind vorgesehen: „mit einem Brief“, „am Bahnhof“, „über das Internet“, „mit einer E-Mail“ und „über das Telefon“. Um diese Frage zu beantworten, muss folgende Textstelle gefunden werden: „Die Kinder müssen spätestens eine Woche vor der Fahrt angemeldet werden, entweder unter 01805/992299 (12 Cent/Minute) oder unter www.bahn.de/familien-kinder.“ Die beiden dort angegebenen Optionen stimmen nicht wörtlich mit den Antwortmöglichkeiten überein, sondern es muss von der Telefonnummer auf das „Telefon“ und von der Internetadresse auf das „Internet“ geschlossen werden. Das Fähigkeitsniveau dieser Aufgabe wird vom Projekt VERA nicht erläutert, in Analogie zu den Aufgaben 1.1 und 2.1, in denen mehrere Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden müssen, die nicht wörtlich im Text enthalten sind, wird sie hier dem Fähigkeitsniveau II zugeordnet.

Von den hörgeschädigten ViertklässlerInnen kreuzen 28% (n=16) ausschließlich die beiden richtigen Felder an; das gelingt 35% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=12). Damit ist dies eine der vier Aufgaben, die die zumeist älteren gehörlosen SchülerInnen häufiger lösen als die ViertklässlerInnen. Auch der Anteil derer, die nur eine der richtigen Kommunikationswege ankreuzen, ist an der EAE-Schule mit 24% (n=8) leicht höher als unter den ViertklässlerInnen mit 23% (n=13). Es ist daher anzunehmen, dass die hochgradig hörgeschädigten, zumeist älteren SchülerInnen der EAE-Schule eine größere Erfahrung mit den genannten Informationsquellen haben als die hörgeschädigten ViertklässlerInnen. Da sie insgesamt über eine geringere Lesekompetenz als jene verfügen, profitieren sie in dieser Aufgabe von ihrem Weltwissen.

VERA 3.4

Die letzte Aufgabe zum Text „Kids on Tour“ ist eine offene Frage: „‚Kids on Tour‘ ist ein Angebot, mit dem Kinder alleine reisen können. Kannst du dir vorstellen damit zu reisen? Begründe deine Meinung.“

Es liegt zu dieser Aufgabe keine Einordnung des Fähigkeitsniveaus seitens des Projektes VERA vor, aber eine Erläuterung in den Auswertungsvorschriften, dass nämlich „mit ‚Ja‘

oder ‚Nein‘ geantwortet und dazu eine passende Begründung gegeben“ werden solle, wobei es „um die eigene Meinung“ ginge, „ausgelöst durch den Text“ (Projekt VERA 2005d, 8).

Die Aufgabe 4.8 ist nach einem ähnlichen Muster konstruiert und wird ebenfalls nicht in die Fähigkeitsniveaus eingeordnet. Beide Aufgaben stellen die Anforderung, dass „Texte angemessen beurteilt“ und „auf inhaltliche Aspekte und persönliche Vorlieben (...) Bezug genommen“ werden kann (Projekt VERA 2005b, 5). Dies entspricht dem Fähigkeitsniveau III, dem auch die Anforderungen „Reflektieren und beurteilen“ der Bildungsstandards zugeordnet werden (Projekt VERA 2005b, 5). Die Formulierung einer eigenen Meinung, wie sie in den Aufgaben 3.4 und 4.8 gefordert wird, muss hierzu gerechnet werden.

Die Aufgabe beantworten 26% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n=15) und 9% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=3) richtig. Die drei richtigen Antworten in der EAE-Schule stammen von Maria und Christa aus der bilingualen vierten Klasse sowie Aishe aus Klasse 6.2.

Die Beurteilung der richtigen Beantwortung dieser Frage ist weniger eindeutig als bei anderen Aufgaben. In den Auswertungsvorschriften wird vorgegeben, dass Antworten ohne Begründung nicht zählen, wie z.B. „Ja vielleicht oder vielleicht auch nicht.“, aber auch eine „Begründung ohne Textbezug“ nicht als richtig gewertet werden kann, wofür als Beispiel „Nein! Ich finde es blöd“ genannt wird (Projekt VERA 2005d, 8). Problematisch ist daran, dass aus der Aufgabenstellung nicht ersichtlich wird, dass die Begründung textbezogen sein muss. Dennoch wird im Folgenden dieser Vorgabe gefolgt und versucht, die Antworten ohne Reflexion und Bewertung von denen zu unterscheiden, die Begründung und Textbezug enthalten.

Eindeutig richtig sind Antworten, die mit „Ja“ oder „Nein“ oder mit einer elliptischen Aufnahme des Prädikats des Fragesatzes eingeleitet werden und eine Begründung beinhalten:

*„Ja, er ist Abenteuer und Spaß macht. / ich mag nicht allein *fahre./ ich mag mit *meine Freundinnen / zusammen fahren!“*

(Maria, 11;8, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„nein meine Mami *häte ich *fermist“*

(Lutz, 10;4, dysauditiv, ADHS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Warum nicht weil ich nicht / alleine fahren will“

(Dirk, 10;1, dysauditiv, FSP „Geistige Entwicklung“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ich kann nicht weil ich *angst / wenn jemand *glaud.“*

(Merle, 10;1, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ja weil so eine *reise mit seiner / Freundin alleine das wäre schon toll / und wenn man ja betreut wird / muss man ja keine Angst haben.“*

(Sonja, 11;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„Ja dann *währe ich *zur meiner / Oma und Opa gefahren. Weil / dann könnte ich öfter meine / Oma und Opa besuchen.“*

(Esther, 9;5, hochgr. sh., LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„Ja ich kann mir Kids on Tour gut vorstellen / denn wenn Mitarbeiter das machen ist das / natürlich das Beste.“

(Christopher, 9;3, leichtgr. sh. (einseitig sh.), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„Ja ich will weil dann müssen / wir nicht auf die Eltern zu- / hören“

(Lupita, 10;7, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Ja weil Kids on Tour aufpasst / und nicht auf die Eltern / hören müssen“

(Julian, 10;11, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ja *wall das *schönet ist / *dar muss man nicht / *Höre was die *Elta / sagen“*

(Andreas, 11;10, dysauditiv, AVWS, LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

Interessant ist an den letzten drei Antworten, dass sie alle aus einer Klasse stammen, so dass die SchülerInnen vermutlich voneinander abgeschrieben haben oder von einer Erklärung seitens der Lehrkraft beeinflusst worden sind. Bei manchen der Antworten kann man darüber diskutieren, wie weitgehend der Textbezug in der Begründung ist, wie z.B. bei Merle, die

Angst hat, „beklaut“ zu werden. Gemeinsam ist den Antworten eine Begründung, die plausibel mit dem Text im Zusammenhang steht.

Neben diesen Beispielen, die alle mit Bejahung oder Verneinung beginnen, werden drei Antworten als richtig gewertet, die dies zwar nicht tun, aber eine so ausgewogene Meinung zu dem Programm darstellen, dass die geforderte textbezogene Reflexion und Bewertung unverkennbar ist:

*„Ich habe ein bisschen *angst wenn ich / so nicht schaffe habe ich viel *angst. Lieber / besser als *mein Eltern oder Familie / Urlaub machen.“*

(Aishe, 12;9, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

*„Ich finde es *schöne wenn es *Kidson T- / our gibt und auch *wann es passiert. / ein *Menschen klaut ein Kind / kann er *Schützen gibt“*

(Christa, 10;0, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Weil ich keine *angst habe dort können / die mich abholen“*

(Olivia, 10;3, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

Unter den falschen Antworten gibt es welche, die zwar eine Begründung liefern, deren Textbezug jedoch nicht erkennbar oder sachlich falsch ist. Melindas Antwort ist analog zu dem Beispiel „Nein! Ich finde es blöd“ (Projekt VERA 2005d, 8) als Antwort ohne Textbezug gewertet worden. Kurt gibt eine sachlich falsche Antwort, weil es ja gerade darum geht, dass die Kinder nicht gefährdet sind. Mehmet folgt der Interpretation, die er bereits in Aufgabe 3.2 aufgestellt hat, dass nämlich die Kinder selber Aufgaben im Rahmen der Bahnhofsmision übernehmen. Dementsprechend könnte er erst mitreisen, wenn er diese Kompetenzen erworben hätte:

*„Ich finde es gur *das ist / das gibt. Aber ich mag / da nicht mitfahren.“*

(Melinda, 10;7, mittelgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Es kann auch gefährlich *one *Ältern *su / *faren und *nimant kann auf die *auf / passen.“*

(Kurt, 10;11, dysauditiv, AVWS, FSP „Sprache“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ich möchte auch reisen. Aber ich muss zuerst / Bahnhof Mission *lernt und *schaft.
Dann / kann Reise machen.“*

(Mehmet, 11;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

Sechs SchülerInnen beantworten die Frage alleine damit, ob sie sich die Reise zutrauen oder Angst davor haben. Dies wird nicht als textbezogene Begründung gewertet, weshalb die Antworten als falsch gelten. Bis auf Zelda stammen sie alle aus einer Klasse. Vermutlich ist die Frage von den LehrerInnen so erläutert worden, dass die SchülerInnen aufschreiben sollten, ob sie Angst vor einer solchen Fahrt hätten:

*„Ich *Kraumisch *Farem *Fal *Ich habe *Angs“*

(Teresa, 10;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ich *haben keine Angst“*

(Hakan, 10;2, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ich traue *mitfahren“*

(Václav, 10;2, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Ich habe Angst“

(Olivia, 11;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Ich habe Angst“

(Leyla, 10;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ich kann mich nur *einbisschen trauen / *alein zu *Reisen“*

(Zelda, 10;3, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

Viele der falschen Antworten bestehen aus einer Zustimmung oder Ablehnung ohne inhaltliche Begründung:

*„Nein nicht wirklich um / *erhlich zu sein“*

(Sabrina, 9;8, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Ich kann das ich bei Kids / on Tour das“

(Joseph, 10;3, leichtgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„Ja ich *gont mit reisen“*

(Paula, 10;8, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„warum *nich. Ja *Ich *ware mit“*

(Blanca, 10;2, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

„nein warum nicht“

(Jale, 10;11, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Nein“

(Jasemin, 10;5, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Ich würde / mitfahren“

(Stephan, 9;5, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„ja Zug fahren.“

(Dunja, 10;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Nein, weil ich keinen Lust zu mitmache.“*

(Aaron, 11;4, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Nein !“

(Sibell, 14;1, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

*„Ja *all* Züge fahren“*

(Walter, 13;7, gehörlos, FSP „Lernen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

Unter den älteren SchülerInnen der EAE-Schule sind noch einige, die ihre Antwort zwar formal richtig mit „Ja“ oder „Nein“ beginnen, dann aber Satzteile folgen lassen, die mit der Frage in keinem Zusammenhang stehen und z.T. sogar auf den ersten Text zurückgreifen, wie etwa Dilara und vermutlich auch Tanja:

*„Ja, *Besonders für die Kinder von getrennt / lebenden Eltern ist das Angebot praktisch, / denn so können sie an den Wochenenden von / einem Elternteil zum anderen reisen.“*

(Fatima, 13;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

*„Ja, weil Familie *möchten nach Ulm / fahren.“*

(Dilara, 12;7, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

*„Nein, weil er darf nicht allein *gefährden.“*

(Tanja, 12;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

*„Nein, die Kinder *darf nicht am Bahnhof reisen. / Nur *der Bahnhofsmision *begleiten die Kinder“*

(Cem, 17;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Drei der falschen Antworten beschreiben das Angebot von „Kids on Tour“, ohne eine zustimmende oder ablehnende Meinung dazu zu äußern:

„‘Kids on Tour’ kann der Mitarbeiter / der Bahnhofsmision bringen.“

(Simon, 11;4, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Wenn ich meine Eltern *verschreien(?) ist. / Dann ist soll andere Frau muss *zeig Ausweis *weis / kann gute *Gluck haben.“*

(Fuad, 11;3, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Von Telefon ruft zu Bahnhof mit Mitarbeiter der *Bahnhofmision / oder sucht Internet dann schicken Bahnhof“*

(Sandra, 16;2, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Einige der falschen Antworten sind in ihrer Aussage unklar und können nicht in Bezug auf die Aufgabe interpretiert werden; zugleich erwecken sie den Eindruck, als verberge sich

hinter ihnen ein Gedankengang, für den die SchülerInnen keine passende schriftliche Form gefunden haben:

*„Die Kinder sollten nicht immer / am Sonntag weg *Fahren“*

(Albert, 10;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„mit Mama und Papa u. *meine / Bruder“*

(Kerem, 10;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Gut aber spät kommen.“

(Muhammed, 10;3, gehörlos, CI, FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Wir sind Kinder *möchte Herz behindert / lassen *hilf und wichtig“*

(Minou, 15;5, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

Ein Schüler formuliert sein Problem angesichts der Aufgabe explizit:

„Ich weiß nicht was ich schreiben muss?“

(Christian, 9;4, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt., vierte Klasse)

Schließlich besteht auch in dieser Aufgabe eine große Anzahl der Antworten aus Textteilen oder Textcollagen. In dieser Rubrik sind besonders häufig SchülerInnen der EAE-Schule, und zwar aus der nicht-bilingualen vierten und aus den höheren Klassen, zu finden:

*„*Großelter, *Deutland schicken, / Mitarbeiter *Bahnhofsmisso / ganze *Ankufe“*

(Selim, 11;3, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Die Kinder müssen in der / Woche schon angemeldet / werden.“

(Bernd, 10;2, CI (Hörstatus unbekannt), ADHS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Eltern und Großeltern können Kinder zwischen sechs und 15 Jahren immer freitags und sonntags durch Deutschland schicken.“

(Fatih, 11;0, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

*„zwischen *sehen und 15 Jahren immer / Deutschland schicken: / Bahnhofsmision betreuen die Kinder. / Übergeben werden.“*

(Achmed, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

*„Reiseziel den *richtiges Personen übergeben werden.“*

(Laura, 10;8, mittelgr. sh., CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„an den Wochenenden von einem Elternteil zum anderen / reisen“

(Seney, 12;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

*„Besonders für die Kinder von getrennt lebenden / Eltern ist das Angebot praktisch, *den so / können sie an den Wochenenden von einem / Elternteil zum anderen reisen.“*

(Carola, 12;11, gehörlos, deutschspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

*„macht das Bahnfahren doppelt so / viel Spaß: Allein *reisend *kinder werden unterwegs persönlich betreut.“*

(Cornelia, 13;11, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

*„praktisch denn so können sie *am / den Wochenenden von einem Elternteil / zum anderen reisen.“*

(Rachel, 15;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„Besonders für die Kinder von getrennt lebenden / Eltern ist das Angebot praktisch, denn so können sie / an den Wochenenden von einem Elternteil zum anderen reisen.“

(Ibrahim, 14;11, hochgr. sh., FSP „Lernen“, andersspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„Besonders für die Kinder von getrennt lebenden / Eltern ist das Angebot praktisch denn so können sie / an den Wochenenden von einem Elternteil zum anderen reisen.“

(Felix, 15;1, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

„Besonders für die Kinder von getrennt lebenden Eltern / ist das Angebot praktisch denn so können sie / an den Wochenenden von einem Elternteil zum anderen reisen.“

(Orhan, 14;4, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

*„Eltern und Großeltern können Kinder zwischen / sechs und 15 Jahren immer freitags und sonntags / durch Deutschland *schinken.“*

(Jaqueline, 14;9, hochgr. sh., deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

*„Die Kinder müssen spätestens eine Woche *von / der Fahrt werden Tel:01805 / 992299, / 'Kann auch Internet www.bahn.de/familie-kinder“*

(Regine, 16;9, hochgr. sh., FSP „Lernen“, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

*„Eltern und Großeltern können Kinder / zwischen sechs und 15 *Jahr“*

(Büdra, 16;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Zusammenfassend fällt den meisten SchülerInnen die Anforderung, eine begründete Meinung zu äußern, offensichtlich schwer. Selbst bei einer wohlwollenden Bewertung sind es weniger als ein Drittel der hörgeschädigten ViertklässlerInnen und weniger als 10% der SchülerInnen der EAE-Schule, die die Aufgabe lösen. Neben einer größeren Anzahl von SchülerInnen, die der Form nach eine zustimmende oder ablehnende Antwort ohne Begründung formulieren, fällt insbesondere die große Anzahl von zumeist älteren SchülerInnen der EAE-Schule auf, die noch nicht einmal eine strukturell passende Antwort geben können, sondern sich alleine auf Textfragmente stützen. Es sind also insbesondere die hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen, die nicht gelernt haben, eine eigene Meinung schriftlich zu äußern.

6.5.4 Text 4: „Rheinsberger Kinderland“

Der letzte Text der VERA-Deutscharbeit „Rheinsberger Kinderland“ umfasst 328 Wörter auf zwei Din-A-4-Seiten, auf denen Fotos und Schrift sowie eine Tabelle zu sehen ist. Der einleitende Text erläutert: „Die 12 Mädchen und 14 Jungen einer 4. Klasse planen eine Klassenfahrt. Sie haben sich deshalb im Internet über Angebote und Preise informiert und zwei Katalogseiten vom ‚Rheinsberger Kinderland‘ ausgedruckt. Nun schauen sie sich die Seiten genau an.“

Auf den Katalogseiten werden allgemeine Informationen zu dem Schullandheim gegeben: Unter den Überschriften „Unterkunft“ und „Freizeit“ steht je ein kurzer Beschreibungstext und unter „Leistungen“ und „zusätzlich buchbare Leistungen“ werden die Angebote des „Rheinsberger Kinderland[es]“ als Liste ausgeführt. Unter dem Text befindet sich ein

Informationskästchen, das Hinweise auf günstige Bahnkarten und eine Preisübersicht zum Schullandheim in Tabellenform bietet.

Wegen der Mischung aus fließendem Text, Listen, Bildern, einem kleinen Kartenausschnitt und einer Tabelle kann diese Aufgabe als beispielhaft für die „Literacy“-Konzeption des Lesens und der Nutzung von funktionalen Texten gesehen werden. Das Projekt VERA (2005b, 10) betont deswegen, „[d]er Text ‚Rheinsberger Kinderland‘ bietet die Gelegenheit/Möglichkeit mit den entsprechenden Leseaufgaben zielgerichtet zu recherchieren, wichtige Informationen zu entnehmen und durch die begründete Auswahl bzw. Wertung von Informationen den Lebensweltbezug herzustellen“.

Zum Text gibt es acht Fragen, von denen nur drei ein Multiple-Choice-Format haben und fünf freie Antworten verlangen. Sie müssen in ihrer Mehrzahl den schwierigeren Fähigkeitsniveaus zugeordnet werden. Die SchülerInnen werden somit am Ende der Vergleichsarbeit mit einem anspruchsvollen Aufgabentext und komplexen Fragen konfrontiert.

VERA 4.1

Die Einstiegsfrage zu Text 4 „Rheinsberger Kinderland“ ist eine einfache Multiple-Choice-Aufgabe: „In welchem Bundesland liegt das ‚Rheinsberger Kinderland‘? Kreuze die richtige Antwort an.“ Es stehen „Niedersachsen“, „Brandenburg“, „Saarland“ und „Thüringen“ zur Auswahl. Um die Antwort zu finden, müssen die SchülerInnen die Zeile „Brandenburg“ unter der graphisch gestalteten Überschrift „Rheinsberger Kinderland“ finden oder einen kleinen Kartenausschnitt daneben richtig interpretieren. Auch wenn das Fähigkeitsniveau dieser Aufgabe vom Projekt VERA nicht erläutert wird, besteht die Anforderung eindeutig darin, „einzelne Informationen im Lesetext“ (Projekt VERA 2005b, 4) zu entdecken, und entspricht daher dem Fähigkeitsniveau I.

86% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n=49) und 88% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=30) antworten richtig, womit dies die einfachste Aufgabe in der gesamten VERA-Deutscharbeit ist. Nur bei einer Minderheit der SchülerInnen lassen sich die geforderten Kompetenzen nicht finden.

VERA 4.2

Auf die einfachste Frage folgt eine der schwersten in der Arbeit: „Die Klassenfahrt soll im Juni stattfinden. Kann die Klasse den Sparpreis nutzen? Begründe deine Antwort.“

Um diese Aufgabe zu lösen, muss der Begriff „Sparpreis“ aus der Frage mit der Rubrik „Kleingruppenspartermine“ im Informationskästchen unter dem Text in Beziehung gesetzt werden. Der dazugehörige Text lautet: „Zu den angeführten Terminen können Gruppen ab 16 Personen zum günstigen Preis reisen“, gefolgt von Zeitangaben im April und im September („18.04.2006 – 22.04.2006“ und „12.09.2006 – 16.09.2006“). Da der Fragetext für die Klassenfahrt einen Termin im Juni angibt, kann geschlussfolgert werden, dass der Sparpreis dafür nicht gültig ist. Die Auswertungsvorschriften geben vor, dass „[a]us der Antwort (...) sinngemäß hervorgehen [sollte], dass die Klasse den Sparpreis nicht nutzen kann, weil nur im April und September solche Sparangebote gelten“ (Projekt VERA 2005d, 9).

Das Fähigkeitsniveau dieser Aufgabe wird nicht ausgewiesen, es passt aber die Beschreibung des Fähigkeitsniveaus III, die für Aufgabe 4.6 ausführt, dass „[ü]ber den Text verteilte Informationen (...) gefunden und miteinander verknüpft werden[,] (...) auch dann, wenn diese Informationen in der Aufgabenstellung weder wortgleich noch sinngemäß vorkommen“ (Projekt VERA 2005b, 10).

Die Lösung gelingt insgesamt 9% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n=5) und 3% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=1). Maria aus der bilingualen vierten Klasse ist die einzige im schulweiten Vergleich der EAE-Schule, die hierzu in der Lage ist.

Die richtigen Antworten sind zwar z. T. verkürzt, stimmen aber mit den beiden möglichen Beispielantworten aus den Auswertungsvorschriften überein (Projekt VERA 2005d, 9), nach denen entweder als Grund angegeben werden kann, dass sie im Juni verreisen („Sie können den Sparpreis nicht nutzen, weil sie im Juni auf Klassenfahrt gehen“) oder dass der Preis nur in anderen Monaten gilt („Nein, es gibt nur im April und September Sparpreise“). Christoph nennt neben einer richtigen Begründung auch eine unzutreffende, es seien zu wenige SchülerInnen in der Klasse. Seine Antwort wird dessen ungeachtet gewertet. Joseph unterliegt offenbar einem Zählfehler und hält den Juni für den siebten Monat im Jahr. Wegen seiner ansonsten klaren Antwort, dass es deswegen nicht möglich sei, den billigen Tarif zu buchen, wird zugunsten des Schülers eine richtige Lösung unterstellt:

*„Nein *in Juni ist nicht / *aufgeschrieben.“*

(Maria, 11;8, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„Nein, weil Juni richtige April.“

(Leyla, 10;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Nein sie *müsten im April oder Sep- / tember fahren.“*

(Melinda, 10;7, mittelgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Nein, sie können den Sparpreis nicht nutzen / weil, sie zu wenig Kinder sind. Und weil / es nur im April und im September“

(Christopher, 9;3, leichtgr. sh. (einseitig sh.), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„Sie *konen *Sparbeise nicht / *benusen erst am 7 Monat / ist.“*

(Joseph, 10;3, leichtgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

Unter den falschen Antworten in der EAE-Schule sind drei Varianten zu vermerken, in denen der richtige Zusammenhang zumindest ansatzweise erkannt wird. Zwei davon stammen aus der bilingualen Klasse: Hamida hat die richtigen Zeiten für den Sparpreis gefunden, gibt aber nicht an, ob die Klassenreise stattfinden kann, während Christas Antwort genau genommen bedeutet, dass die Klassenreise nicht im Juni stattfinden könne, weil es zu spät zum Reisen sei. Möglicherweise verbirgt sich hinter dieser Formulierung die richtige Antwort, es kann aber nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden.

Aaron aus der Klasse 6.1 bezieht sich auf die entsprechende Information, missversteht sie aber und schreibt, dass das Schullandheim nicht im Juni geöffnet ist:

„Am 18.4.2006 und 22.4.2006 / Am 12.9. 2006 16.9. 2006“

(Hamida, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„kann nicht im Juni reisen. und / es war spät reisen.“

(Christa, 10;0, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„Leider hat nicht es geklappt, weil das ,Rheinsberger Kinderland im Juni nicht eröffnet ist.“

(Aaron, 11;4, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

Eine weitere Schülerin der EAE-Schule hat die entsprechende Information unter dem Titel „Kleingruppenspartermine“ entdeckt, kann aber die notwendige Schlussfolgerung nicht ziehen und schreibt einen für die Frage unbedeutenden Satz ab:

*„*Die Sparpreis ist 16 Personen und siehe Preise bis 45 Personen.“*

(Sibell, 14;1, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

Etliche SchülerInnen verneinen die Frage zutreffend, ohne aber eine Begründung zu liefern. Fünf von denen, die einsilbig mit „Nein“ antworten, besuchen dieselbe Klasse, die bei Aufgabe 3.4 bereits durch eine große Anzahl von untereinander ähnlichen Antworten aufgefallen ist. Es ist anzunehmen, dass dies ebenfalls auf einen Hinweis der LehrerInnen oder einen Austausch unter den SchülerInnen zurückzuführen ist, denn außerhalb dieser Klasse findet sich das einfache „Nein“ oder eine Verneinung ohne eine Begründung nur in wenigen Fällen:

„Nein“

(Christian, 9;4, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt., vierte Klasse)

„Nein das glaube ich nicht“

(Sabrina, 9;8, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Nein sie *könen den / *Scharparei *nisch *denuze“*

(Andreas, 11;10, dysauditiv, AVWS, LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

Drei weitere SchülerInnen verneinen die Frage, begründen dies aber damit falsch, dass die Reise zu teuer sei oder die eigene Klassenreise erst ein Jahr später geplant sei:

„Nein, weil Rheinsberger sie braunen / ein *Hause und essen und Ausflüge *musst / viel bezahlt.“*

(Fuad, 11;3, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„Weil die Sparpreise nicht zu nutzen / sind weil das zu viel kostet wenn 14 / Jungen und für 12 Mädchen“

(Sonja, 11;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„Nein, weil wir noch nicht *Plan. Warte zur / 2007“*

(Seney, 12;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

Andere SchülerInnen bejahen die Frage fälschlicherweise. Von ihnen wird bis auf zwei Ausnahmen keine Begründung angegeben, lediglich Julian und Kerem ziehen hierfür Preis und Dauer der Klassenfahrt heran. Auffällig ist, dass die Antworten von Jale und Kurt identisch ausfallen, inklusive des Genusfehlers im Artikel und der Verwendung von „benutzen“ statt des Wortes „nutzen“ aus der Frage. Da es sich um KlassenkameradInnen handelt, ist es wahrscheinlich, dass die in der Arbeit deutlich schriftsprachschwächere Jale die Antwort abgeschrieben hat:

*„Ja sie können *die Sparpreis / nutzen weil er *nich so / teuer ist“*

(Julian, 10;11, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„die Kinder den Sparpreis / weil jedes Kind *mussen für fünf Tage bezahlen“*

(Kerem, 10;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„ja“

(Lutz, 10;4, dysauditiv, ADHS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„*mein *warumnich“*

(Blanca, 10;2, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ja sie *gan den Sparpreis nutzen“*

(Paula, 10;8, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Sie können *ihr Sparpreis / nutzen.“*

(Alexander, 10;7, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„Ja sie können *die Sparpreis benutzen.“*

(Jale, 10;11, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ja sie können *die Sparpreis benutzen.“*

(Kurt, 10;11, dysauditiv, AVWS, FSP „Sprache“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Ich glaube, / ja, schafft.“

(Carola, 12;11, gehörlos, deutschspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

Einige SchülerInnen gehen auf den Sparpreis ein, folgen aber anderen Interpretationen der Frage und des Textes, wie z.B., dass man grundsätzlich Geld für eine Klassenreise brauche. Zwei Schülerinnen der Klasse 6.2 geben an, der Sparpreis könne nicht zurückgegeben werden, worüber sie sich offensichtlich heimlich ausgetauscht haben, da es darauf keinen Hinweis im Text gibt. Cem versetzt sich in die Lage eines Erwachsenen mit seinen Problemen, überall Geld bezahlen zu müssen und deswegen auf günstige Bahnfahrten angewiesen zu sein:

*„Das ist nicht *teuern *begaben / muss aber keine Geld mit hat habe“*

(Selim, 11;3, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Der Sparpreis ist nicht zurück *musst.“*

(Minou, 15;5, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„Es kann nicht Sparpreis wieder / zurück geben.“

(Aishe, 12;9, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

*„Überall bezahlt für Volleyball, / Kanu, Museum, am Bahnhof. *Musst Sparpreis“*

(Cem, 17;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Daneben gibt es Antworten, die zwar das zentrale Thema der Klassenfahrt aufgreifen, aber nicht auf den Sparpreis eingehen:

*„Alle Kinder *fährt zum Rheinsberger.“*

(Catharina, 9;9, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt., vierte Klasse)

*„Kinder *kannt *Klassefahren weil wir Ende / denken.“*

(Muhammed, 10;3, gehörlos, CI, FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Die Klassenfahrt soll im Juni wie viele *Tag und viele / Gruppe.“*

(Sandra, 16;2, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Ein Viertklässler bezieht sich in der Beantwortung dieser Frage auf Text 1 „Die Eisenbahn-Oma“:

„Uli fährt zum Brandenburg nach / Haus gehe.“

(Jens, 9;5, hochgr. sh., CI, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

Schließlich stützt sich auch bei dieser Frage ein großer Anteil von SchülerInnen auf mehr oder weniger genaue und vollständige Textpassagen. Zwei dieser SchülerInnen sind ViertklässlerInnen aus anderen Hörgeschädigtenschulen, die übrigen stammen aus der EAE-Schule, davon ein Junge aus der bilingualen vierten Klasse, drei Schülerinnen aus der nicht-bilingualen vierten und die übrigen sieben aus höheren Klassen:

„Die Klasse soll im Juni die / Klassenfahrt machen.“

(Albert, 10;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Übernachtung in festen beheizbaren / *Häuse mit Du / WC inkl.“*

(Martina, 10;9, gehörlos, CI, FSP „Lernen“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Die 12 Mädchen und 14 Jungen / einer 4. Klasse an die *Klassen Fahrt.“*

(Simon, 11;4, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Das Rheinsberger Kinderland liegt direkt am. / See und ist von Wald umgeben. / Unsere Gäste kommt aus den *Vielfaltigen.“*

(Achmed, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Rheinsberger“

(Dunja, 10;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Sparpreis“

(Laura, 10;8, mittelgr. sh., CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Sie müssen Frühstück, Mittagessen, Abendessen und Hin- / Rückfahrt mit dem Reisebus. Busausflug nach / Neuruppin.“

(Mehmet, 11;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Das Mädchen und ein *junge möchte Rheinsberger / *fahren“

(Dilara, 12;7, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Die *Klassenfahrt wollen im Juni Rheinsberger / nutzen den Sparpreis.“

(Ipek, 15;8, gehörlos, FSP „Lernen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„Das Rheinsberger Kinderland liegt direkt am / See und ist von Wald umgeben.“

(Ibrahim, 14;11, hochgr. sh., FSP „Lernen“, andersspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„(Das Rheinsberger Kinderland liegt direkt am / See und ist von Wald umgeben.) 12 Mädchen und / 14 Jungen einer 4. Klasse planen eine Klassenfahrt.“

(Jaqueline, 14;9, hochgr. sh., deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

„Die 12 Mädchen und 14 Jungen einer 4 *Klassen / *plan eine Klassenfahrt.“

(Orhan, 14;4, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

„Die 12 Mädchen und 14 Jungen einer 4. Klasse / planen eine Klassenfahrt. Sie haben sich / deshalb im Internet über Angebote und Preis informiert und / zwei Katalogseiten vom ‚Rheinsberger Kinderland‘ ausgedruckt.“

(Büstra, 16;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Die in dieser Aufgabe geforderte komplexere Schlussfolgerung ist nur für äußerst wenige hörgeschädigte ViertklässlerInnen leistbar und gelingt in der EAE-Schule allein einem Mädchen aus der bilingualen Klasse. Darüber hinaus gibt es auch nur wenige, die Ansätze zu einer richtigen Antwort zeigen. Neben einer großen Gruppe von SchülerInnen, die die Frage ohne zutreffende Begründung bejahen oder verneinen, fällt die erhebliche Anzahl von

SchülerInnen aus der EAE-Schule auf, denen dies noch nicht einmal der Form nach gelingt, sondern die sich auch bei dieser Aufgabe primär auf einzelne Abschnitte aus dem Text und der Frage stützen.

VERA 4.3

Die dritte Frage zu Text 4 „Rheinsberger Kinderland“ hat ein Multiple-Choice-Format: „Die Klassenfahrt dauert fünf Tage. Wie viel muss jedes Kind bezahlen?“ Vier verschiedene Preise stehen zur Auswahl: „88€“, „120€“, „105€“ und „112€“.

Um die Frage zu beantworten, müssen Informationen von verschiedenen Stellen des Textes zusammengetragen werden. Zentral für die Lösung ist die Tabelle unter dem Text: In der Zeile „5 Tage“ werden abhängig von der Gruppengröße verschiedene Preise angegeben. Haben SchülerInnen die Frage mit dem Diagramm in Verbindung gebracht, müssen sie dem Einführungstext entnehmen, dass die Klasse aus „12 Mädchen und 14 Jungen“ besteht, und schlussfolgern, dass diese 26 SchülerInnen in die Spalte von „26-30“ gehören und folglich 105€ bezahlen müssen.

Auch für diese Aufgabe wird das Fähigkeitsniveau vom Projekt VERA nicht bekannt gegeben. Als Multiple-Choice-Frage stellt sie zwar einen relativ einfachen Aufgabentyp dar, enthält aber die Anforderungen des Fähigkeitsniveaus III, demzufolge „[ü]ber den Text verteilte Informationen (...) gefunden und miteinander verknüpft“ und „[k]omplexere Schlussfolgerungen (...) gezogen“ müssen (Projekt VERA 2005b, 5).

Die hörgeschädigten ViertklässlerInnen kommen zu 32% (n=18) und die SchülerInnen der EAE-Schule zu 18% (n=6) zu einer richtigen Lösung.

Während die ViertklässlerInnen die richtige Antwort am häufigsten wählen, kreuzt eine Mehrheit von 56% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=19) den Vorschlag „120€“ an. Das ist die erste Zahl in der Zeile, vor der „5 Tage“ steht. Diese SchülerInnen können zwar die Frage und die Tabelle in Beziehung setzen, berücksichtigen aber nicht die dritte Textstelle, in der die Klassenstärke angegeben wird, so dass ihnen nur ein Teilschritt der Aufgabe gelingt.

VERA 4.4.

Auch die vierte Aufgabe besteht aus einer Multiple-Choice-Frage, die sich jedoch von den bisher verwendeten Formen unterscheidet. Die Arbeitsanweisung lautet: „Die Kinder haben ihre Wünsche für die Freizeitgestaltung zusammengestellt. Entscheide, ob die Wünsche

erfüllbar sind oder nicht.“ Es werden fünf Ideen zur Freizeitgestaltung aufgelistet, für die das Feld „erfüllbar“ oder „nicht erfüllbar“ angekreuzt werden soll.

Die SchülerInnen müssen von nicht immer wörtlichen Formulierungen auf das entsprechende Freizeitangebot schließen, wie z.B. von einer in den Katalogseiten erwähnten „Disco“ darauf, dass der Wunsch „Kathi möchte abends gern tanzen“ erfüllbar ist. In zwei Fällen besteht die Interpretationsleistung darin, mögliche Freizeitvergnügen zu registrieren und aus dieser Erkenntnis auf das Nichtvorhandensein des gewünschten Angebotes zu schließen: Da z.B. ein „Ruderboot-, Canadier- und Kajakverleih“, aber kein Tretbootverleih erwähnt wird, ist der Wunsch „Galina und Susi wollen Tretboot fahren“ unerfüllbar.

Das Fähigkeitsniveau dieser Aufgabe wird vom Projekt VERA nicht offengelegt und es steht keine analoge Aufgabe zur Verfügung. Angesichts der Vielfältigkeit der Anforderungen und der benötigten Strategien wird sie dem entwickelsten Fähigkeitsniveau III zugewiesen.

Nur 7% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n=4) und 24% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=8) kreuzen alle Felder richtig an. Zwei der vier hörgeschädigten ViertklässlerInnen sind die gehörlosen Schülerinnen Maria und Christa aus der bilingualen Klasse, die anderen beiden, die mittelgradig schwerhörige Melinda und der leichtgradig schwerhörige Hugo, stammen nicht aus der EAE-Schule. In der EAE-Schule beantworten außerdem Aaron, Seney und Mehmet aus der Klasse 6.1, Orhan aus der achten sowie Sandra und Cem aus der neunten Klasse die Frage vollständig richtig.

Dass die SchülerInnen der EAE-Schule hier besser abschneiden, lässt sich z.T. auf den bei ihnen angelegten Nachteilsausgleich zurückführen: Dabei sind die beiden Worte „erfüllbar“ und „nicht erfüllbar“ durch ein handschriftliches „möglich“ und „nicht möglich“ ergänzt worden (siehe 6.3.1). Es ist freilich so, dass hiervon nur eine Minderheit profitieren kann.

Zusammenfassend stellt diese Aufgabe mit ihrem ungewöhnlichen Multiple-Choice-Format und den vielschichtigen Informationen, die miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen, für eine Mehrheit in beiden Stichproben eine unerfüllbare Anforderung dar.

VERA 4.5

Die fünfte Aufgabe zum Text 4 „Rheinsberger Kinderland“ besteht aus einer offenen Frage: „Was versteht man unter Vollverpflegung? Erkläre mit deinen eigenen Worten.“ Unter der Überschrift „Leistungen“ findet sich eine Textstelle, auf die die SchülerInnen bei der Beantwortung zurückgreifen können: „Vollverpflegung: drei Mahlzeiten (Frühstück, Mittagessen, Abendessen)“. Die SchülerInnen werden zwar aufgefordert, eine eigene

Wortwahl zu treffen und auch die Beispielantwort aus den Auswertungsvorschriften (Projekt VERA 2005d, 10) stimmt nicht wörtlich mit der Textstelle überein: „eine komplette Essensversorgung über den ganzen Tag (morgens, mittags, abends)“. Es wird aber kein Hinweis darauf gegeben, dass ein wörtliches Zitat aus dem Text als falsche Antwort gilt. Es genügt somit die Wiederholung dieser Textstelle für eine richtige Lösung.

Das Fähigkeitsniveau der Aufgabe wird vom Projekt VERA nicht ausgewiesen, die beschriebene Anforderung gehört aber eindeutig zu den „[e]lementare[n] Fähigkeiten“ (Projekt VERA 2005b, 5) des Fähigkeitsniveaus I.

35% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n= 20) und 68% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=23) antworten richtig. Dass die SchülerInnen der EAE-Schule bei dieser Aufgabe besser abschneiden, ist nicht auf den Nachteilsausgleich zurückzuführen, der diese Aufgabe nicht gesondert betrifft. Vielmehr steigt in den vier letzten Fragen der Anteil von ViertklässlerInnen, die die Aufgaben unbearbeitet lassen, wodurch sich die Relation zugunsten der SchülerInnen der EAE-Schule verschiebt. Bis zur vorliegenden Aufgabe verhalten sich die beiden Gruppen in Hinblick auf dieses Merkmal weitgehend ähnlich, hier sind es aber 44% der ViertklässlerInnen (n=25), die keine Antwort geben, dagegen nur 15% bzw. fünf SchülerInnen der EAE-Schule, von denen vier eine der beiden vierten Klassen besuchen. Ein ähnlicher, aber nicht ganz so deutlicher Trend lässt sich bei den folgenden Aufgaben feststellen. Wahrscheinlich ist dies wenigstens teilweise auf eine zunehmende Ermüdung der ViertklässlerInnen zurückzuführen. Dann wären die SchülerInnen der EAE-Schule nicht ungewöhnlich stark in der Bearbeitung der Aufgabe, sondern die ViertklässlerInnen blieben hinter ihrem Potential zurück.

Elf der 20 hörgeschädigten ViertklässlerInnen mit einer richtigen Antwort bemühen sich um eine vom Text abweichende Formulierung, an der EAE-Schule trifft dies nur auf sieben der 23 richtigen Lösungen zu. Dabei ist eine sehr weite Definition für eigene Formulierungen angelegt worden: Wird nur ein Wort hinzugefügt, sind die Antworten bereits dazuzurechnen.

Die Viertklässler Lutz und Alexander verwenden als einzige eine vollständig vom Text abweichende Wortwahl, letzterer kennt sogar das Synonym „Vollpension“ für „Vollverpflegung“. Drei weitere ViertklässlerInnen und ein Sechstklässler bemühen sich um eine Variation im beschreibenden Vokabular: Christian führt das nicht existente Wort „Frühstückessen“ ein, Joseph ersetzt „Frühstück“ durch „Morgen“ und Eberhart sowie Aaron wählen statt „Abendessen“ das Synonym „Abendbrot“, was auf einen entwickelten Wortschatz hinweist:

„**Das man *essen *bekommt.*“

(Lutz, 10;4, dysauditiv, ADHS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„*Das Rheinsberger Kinderland / bekommt eine *Volpansion*“

(Alexander, 10;7, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„*Mittag-, *Aben-, *Frühstückessen*“

(Christian, 9;4, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt., vierte Klasse)

„*Vollverpflegung *sind *Moren, / *Mitag und *Abend essen*“

(Joseph, 10;3, leichtgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„*Das sind die drei Mahlzeiten: / Frühstück, Mittagessen, Abend- / brot*“

(Eberhart, 10;7, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„*Vollverpflegung heißt: *Früstück, *Mittag und / Abendbrot.*“

(Aaron, 11;4, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

Die folgenden SchülerInnen nehmen die Aufforderung, sich einer eigenen Formulierung zu bedienen, offenbar ebenfalls zur Kenntnis und versuchen das Problem dadurch zu lösen, dass sie das Zitat aus dem Text mit zusätzlichen Wörtern erweitern. Bei Sonja ist eine kleine Unsicherheit zu vermerken, weil sie der richtigen Antwort noch hinzufügt, dass man in dem Schullandheim auch übernachten könne. Da sie den zutreffenden Sachverhalt am Anfang ihrer Antwort nennt, wird diese zu den richtigen Lösungen gerechnet:

„*Da kriegt man Mittagessen, Frühstück, / Abendessen und kann dort auch / *Schalfen.*“

(Sonja, 11;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„*Da gibt es Frühstück; Mittagessen / und Abendessen*“

(Sergio, 10;4, dysauditiv, AVWS, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Vollverpflegung heißt: **Mitag- / essen, *Frustuck und Abendessen.*“

(Melinda, 10;7, mittelgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„**Früstück, Mittagessen, und / Abendessen ist eine Vollverpflegung.*“

(Esther, 9;5, hochgr. sh., LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„Vollverpflegung ist, *Frühstück, Mittagessen, / Abendessen,*“

(Christopher, 9;3, leichtgr. sh. (einseitig sh.), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„Da **krigen wir *Frühstuck und / *Mitagessen und Abendessen.*“

(Lupita, 10;7, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Sie haben: *drei Mahlzeiten Frühstück / *Mittagessen, Abendessen **“

(Mehmet, 11;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„z.B. *Drei Mahlzeiten (Frühstück, *Mitta- / gegessen und Abendessen)*“

(Aishe, 12;9, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„Alle Klassenfahrt mit *drei Mahlzeiten / Frühstück, Mittagessen*“

(Ipek, 15;8, gehörlos, FSP „Lernen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„Vollverpflegung **steht man unter drei Mahlzeiten / (Frühstück, Mittagessen, Abendessen)*“

(Orhan, 14;4, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

„Vollverpflegung ist: *Mahlzeiten (Frühstück, Mittagessen / Abendessen)*“

(Sandra, 16;2, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

„Das *'Rheinsberger Kinderland'* / sind Frühstück, Mittagessen und Abendessen. / 3 mal Mahlzeiten.“

(Cem, 17;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Die übrigen richtigen Antworten bestehen aus wörtlichen Textziten, die im unterschiedlichen Maße verkürzt sind. Sie werden im Folgenden beispielhaft aufgeführt, aber nicht vollständig ausgewiesen:

*„Drei Mahlzeiten (*Früstük, / *Mitag, *Arbens)“*

(Kurt, 10;11, dysauditiv, AVWS, FSP „Sprache“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Vollverpflegung: drei Mahlzeiten (Frühstück, Mittagessen, Abendessen)“

(Fatih, 11;0, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„drei Mahlzeiten (Frühstück, Mittagessen, Abendessen)“

(Hamida, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„drei *Malzeiten“*

(Maria, 11;8, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„Frühstück, Mittagessen, Abendessen“

(Christa, 10;0, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„(*Frühstück, Mittagessen, Abendessen)“*

(Dilara, 12;7, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

*„*Vollverpflegung: drei Mahlzeiten / (Frühstück, Mittagessen, Abendessen)“*

(Cornelia, 13;11, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„drei Mahlzeiten (Frühstück, Mittagessen, / Abendessen)“

(Sibell, 14;1, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

*„*R drei Mahlzeiten *Frühstuck / Mittagessen, Abendessen“*

(Rachel, 15;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„Vollverpflegung: drei Mahlzeiten (Frühstück, / Mittag, Abendessen).“

(Büsa, 16;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Zwei SchülerInnen verkürzen die Textstelle soweit, dass daraus keine richtige Antwort mehr entsteht, womit deutlich wird, dass sie nicht wirklich wissen, was „Vollverpflegung“ bedeutet:

„Frühstück“

(Hakan, 10;2, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

(Olivia, 11;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

Etliche falsche Antworten nehmen zwar das Thema der Frage auf, ohne aber den richtigen Sachverhalt zu erhellen. Zwei SchülerInnen wiederholen einfach nur Worte aus der Frage:

„Was ist das Vollverpflegung“

(Leyla, 10;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Vollverpflegung“

(Teresa, 10;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

Zwei SchülerInnen kennen den Begriff der Vollverpflegung nicht, nehmen ihn aber wörtlich im Sinne einer Rundumverpflegung; sie verstehen darunter noch zusätzliche Leistungen, weshalb ihre Antwort nicht als richtig angesehen werden kann:

„die Hausfrauen machen / das Bett und räumen / das Essen vom Tisch“

(Julian, 10;11, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„*Übernacht in festen beheizbaren *Hausern / mit DU/WC inkl. Bettwäsche / (Frühstück, Mittagessen, Abendessen)“*

(Carola, 12;11, gehörlos, deutschspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

Daneben gibt es eine Reihe von falschen Antworten, die keinen Bezug zur Aufgabe zu haben scheinen. Sie stammen, anders als bei den vorherigen offenen Fragen, überwiegend von hörgeschädigten ViertklässlerInnen, darunter auch von zwei aus der bilingualen Klasse.

Einige der Antworten sind offensichtlich aus Ratlosigkeit entstanden, wie das abschließende Fragezeichen des Achtklässlers Felix aus der EAE-Schule illustriert:

*„Die Fahrt für die Kinder / nach Rheinsberger Kinderland / ist *vielleicht für die Kinder schön“*

(Albert, 10;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„*eiest(?) *driekt an See und ist / von *Walt umgeben Es *brat / sport“*

(Selim, 11;3, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Lagerfeuer“

(Blanca, 10;2, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ja *dar *würst du *gefäfst / und da *Angzire“*

(Andreas, 11;10, dysauditiv, AVWS, LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Im Rheinsberger Kinderland streben mit / *Hauser: / Zimmer, einen Aufgaben.“*

(Achmed, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Ja will wir fahren“

(Muhammed, 10;3, gehörlos, CI, FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„nach Rheinsberg Kinderland“

(Simon, 11;4, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„Das Rheinsberger Kinderland liegt am / See und ist von Wald umgeben.“

(Ibrahim, 14;11, hochgr. sh., FSP „Lernen“, andersspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„?“

(Felix, 15;1, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

Die Aufgabe besteht darin, das Wort „Vollverpflegung“ in der Frage mit der dazugehörigen Erklärung aus dem Text in Beziehung zu setzen. Dies gelingt einer breiten Mehrheit der SchülerInnen an der EAE-Schule, aber nur einer Minderheit der hörgeschädigten ViertklässlerInnen, von denen offenbar ein großer Teil aufgrund von Ermüdungserscheinungen keine Bearbeitung mehr in Angriff nimmt. Ähnliche Aufgaben haben sie zuvor besser gelöst und zumeist auch mit einer höheren Lösungswahrscheinlichkeit als die SchülerInnen der EAE-Schule. Um eine eigene Formulierung bemüht sich in der Aufgabe nur eine Minderheit in beiden Gruppen.

VERA 4.6

Die sechste Frage zum Text 4 erfordert eine freie Antwort: „Die Kinder wollen auf ihrer Klassenfahrt auch etwas über Tiere erfahren. Suche dazu zwei Angebote aus dem Text.“

Im Text werden vier Möglichkeiten genannt, und zwar: „Bustransfer nach Kunsterspring inkl. Eintritt Tierpark“, „Busausflug zum Falkenhof Wredenhagen inkl. Flugvorführung“, „Kinderreiten in Großzerlang“ und „Wanderung mit dem Förster“, an einer anderen Stelle auch als „Forstwanderungen“ bezeichnet. Bis auf den „Tierpark“ ist in keinem Angebot ein wörtlicher Bezug zur Frage gegeben. Die Aufgabe wird dementsprechend vom Projekt VERA (2005b, 10) dem Fähigkeitsniveau III zugewiesen, weil die SchülerInnen „Informationen auf der Katalogseite finden, diese mit der Aufgabenstellung in Verbindung bringen und daraus komplexe Schlussfolgerungen ziehen“ müssen.

Dies gelingt 12% der ViertklässlerInnen an den beteiligten Hörgeschädigtenschulen (n=7) und ebenfalls 12% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=4). Letztere liegen nicht nur gleichauf, sondern beherrschen die Aufgabe eigentlich besser, wenn man zudem vergleicht, welcher Anteil der SchülerInnen dem Text nur eines der vier Angebote entnimmt und damit eine (unzureichende) Teilantwort gibt: Es sind 32% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n=18) und 50% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=17). Wie in der letzten Aufgabe ist auch hier die Tendenz zu beobachten, dass die hörgeschädigten ViertklässlerInnen ermüden: Sie geben zu 46% (n=26) keine Antwort mehr, gegenüber nur 21% (n=7) der SchülerInnen der EAE-Schule, von denen dies ebenfalls überwiegend SchülerInnen der vierten Klasse betrifft. Die höhere Motivation oder Konzentration der älteren SchülerInnen am Ende einer solchen langen Arbeit beeinflusst den Vergleich zwischen den beiden Gruppen.

In den richtigen Antworten wird typischerweise der Tierpark mit einem der anderen Angebote kombiniert, wie anhand der nachfolgenden Beispiele zu sehen ist. Lutz ist der einzige, der zwei Angebote nennt, ohne wörtlich auf den in der Frage enthaltenen Begriff „Tiere“ zurückzugreifen, und zwar verweist er auf die Wanderung mit dem Förster und den Busausflug zum Falkenhof.¹⁶⁸

*„Bei der *Wanderun... / der Ausflug mit dem Bus.“*

(Lutz, 10;4, dysauditiv, ADHS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„die *Valken *schau. / Kunsterspringer Tierpark“*

(Melinda, 10;7, mittelgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Ausflug in einen Tierpark nach Kunsterspring / Wanderung mit dem Förster in den Wald“

(Christopher, 9;3, leichtgr. sh. (einseitig sh.), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„Tierpark, Kinderreiten“

(Hamida, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„Eintritt Tierpark / Busausflug zum Falkenhof“

(Aaron, 11;4, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

*„Bustransfer nach Kunsterspring inkl. / Eintritt Tierpark / *Busaufzug zum Falkenhof Wredenbagen inkl / Flugvorführung“*

(Rachel, 15;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„Tierpark, Kinderreiten in Großerlang“

(Sibell, 14;1, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

¹⁶⁸ Drei der richtigen Antworten stammen von den vier ViertklässlerInnen, zu denen Ergebnisse aber keine Kopien der Originalklausuren übermittelt worden sind, so dass sie in der qualitativen Betrachtung an dieser Stelle fehlen.

Die folgenden SchülerInnen erwähnen zwar zwei Angebote, von denen jeweils nur eines aus dem Text stammt und eines eine freie Erfindung zu sein scheint. Bei den ersten beiden ist aber nicht mit Sicherheit auszuschließen, dass sie sich einfach nur ungewöhnlich ausdrücken. Während sich Sonja im zweiten Teil ihrer Antwort vermutlich auf die „Wanderung mit dem Förster“ bezieht, kann das „Wildgehege“ im ersten Teil nicht zwangsläufig mit dem „Tierpark“ gleichgesetzt werden. Auch Joseph nennt neben dem Falkenhof eine Möglichkeit, die nicht im Text vorkommt, und zwar „eine Wiese“. Beide Antworten gelten als nicht vollständig gelöst, genauso wie die von Eberhart, der entweder den Tierpark zweimal angibt oder einen nicht im Text genannten „Zoo“ dazu erfindet:

„Sie können ins Wildgehege gehen. / Sie können auch in den Wald gehen.“

(Sonja, 11;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„Falkenhof / Sie fahren an *einem Wiese entlang / oder in der *Nehe ist eine Wiese.“*

(Joseph, 10;3, leichtgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„Vielleicht müssen *ins Zoo gehen, damit über Tiere erfahren / Oder müssen sie *ins Tierpark gehen.“*

(Eberhart, 10;7, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

Minou kombiniert den Tierpark mit einem zweiten Angebot, das nicht zur Frage passt:

*„Bustransfer nach Kunsterspring inkl. / Fahrradverleih *inkl.“*

(Minou, 15;5, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

Wenn SchülerInnen nur eines der Angebote nennen, beziehen sie sich ebenfalls zumeist auf den Tierpark. Nur die folgenden drei SchülerInnen gehen auf ein anderes Angebot ein:

*„Was *müssen Tiere Klassenfahrt Förster“*

(Leyla, 10;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„Die sollten eine Forstwanderung / machen.“

(Albert, 10;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Busausflug zum Falkenhof / Wredenhagen inkl.“

(Tanja, 12;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

Bei den SchülerInnen, die nur den Tierpark wählen, ist eine große Bandbreite von Antworten zu vermerken, die von dem einzelnen Wort, der entsprechenden Textzeile bis hin zu längeren Formulierungen reicht, wie die folgenden Beispiele illustrieren:

„Tierpark“

(Olivia, 11;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Die Kinder können mit / * ihren / * ihrer Lehrer / in* in den / Tierpark“*

(Esther, 9;5, hochgr. sh., LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„Alle Kinder *fährt zum Tierpark“*

(Catharina, 9;9, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt., vierte Klasse)

„Eintritt Tierpark“

(Kurt, 10;11, dysauditiv, AVWS, FSP „Sprache“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Tierpark heißt das.“

(Christa, 10;0, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„Tierpark / Kunsterspring“

(Dilara, 12;7, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

*„Die Kinder wollen *eintritt Tierpark auf ihrer Klassenfahrt. / Die Kinder schauen *eintritt Tierpark für *den Klassen.“*

(Felix, 15;1, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

„Bustransfer nach Kunsterspring inkl. Eintritt Tierpark“

(Sandra, 16;2, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Die restlichen falschen Antworten erwähnen keines der Angebote, sondern z.T. andere Freizeitmöglichkeiten oder bestehen aus zufällig wirkenden Antworten bzw. Textzitaten. Dabei gibt es mit Mehmet sogar einen Schüler, der bestreitet, dass es Angebote mit Tieren in dem Schullandheim gibt:

„Ich war nicht da Ich“

(Martha, 11;1, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Aufenthaltsraum Bastelstube / will möchte.“

(Selim, 11;3, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

„zur Vierland / Bastelstube“

(Achmed, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Im Rheinsberger Kinderland stehen Häuser mit jeweils zwei 5-Bett-Zimmern.“

(Fatih, 11;0, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„auch ja.“

(Muhammed, 10;3, gehörlos, CI, FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„Rheinsberg Klassenfahrt gefahren.“

(Simon, 11;4, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Da gibt es *keinen *Tieren *sonder Sport / *freizeit.“*

(Mehmet, 11;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Hin- und Rückfahrt mit dem Reisebus / Busausflug nach Neuruppin“

(Büsa, 16;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

In der Aufgabe geht es darum, zwei Freizeitangebote mit Tieren zu nennen. Etliche können zwar eine Stelle im Text finden, die sich mit der Frage in fast wörtlicher Übereinstimmung befindet und von einem „Tierpark“ handelt, es gelingt aber nur einer kleinen Minderheit in

beiden Gruppen darüber hinaus eines der anderen Freizeitangebote wiederzugeben, das sprachlich weniger naheliegt. Die dabei notwendigen „komplexere[n] Schlussfolgerungen“, die den Anforderungen des schwierigsten Fähigkeitsniveaus III entsprechen (Projekt VERA 2005 b, 10), werden von der überwältigenden Mehrzahl der untersuchten SchülerInnen nicht gezogen.

VERA 4.7

Die vorletzte Aufgabe der Arbeit besteht aus einer offenen Frage: „Du möchtest noch mehr über das ‚Rheinsberger Kinderland‘ erfahren. Stelle eine Frage, die dir die Katalogseiten nicht beantworten.“ Das Projekt VERA (2005b, 11) ordnet diese Aufgabe in das Fähigkeitsniveau II ein, da SchülerInnen „sich einen Gesamtüberblick über alle auf der Katalogseite angebotenen Informationen verschafft haben [müssen]“, wonach sie „[d]iesen ersten Leseindruck (...) mit ihren Vorerfahrungen in Beziehung [setzen] und (...) weitere Leseerwartungen in Form einer Frage [formulieren]“. Dafür müssen die SchülerInnen selbst eine Frage stellen, „die einen Bezug zur Klassenreise und dem ‚Rheinsberger Kinderland‘ aufweist“ (Projekt VERA 2005d, 11).

Eine solche Frage formulieren 23% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n=13) und 12% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=4), bei denen es sich um die bilinguale Viertklässlerin Christa, Aaron und Mehmet aus der Klasse 6.1 sowie den Neuntklässler Cem handelt.

Die höhere Lösungswahrscheinlichkeit der hörgeschädigten ViertklässlerInnen muss vor dem Hintergrund der Tatsache, dass 51% (n=29) von ihnen die Aufgabe gar nicht erst bearbeiten, gegenüber 38% (n=13) der SchülerInnen der EAE-Schule, als vergleichsweise noch stärker eingeschätzt werden.

Die richtigen Antworten sind zum größten Teil funktional und alltagspraktisch gemäß der „Literacy“-Konzeption, wenn etwa gefragt wird, ob man herumtoben oder Cowboy und Indianer spielen dürfe, auf die andere Seite (vermutlich des Flusses) gelangen könne, wieviele Räume es gebe, wie „lang“ (groß) die Zimmer seien oder „wie heiß“ es im Rheinsberger Kinderland sei. Zumindest der Sechstklässler Mehmet jedoch behandelt die Aufgabe als eine künstliche Anforderung innerhalb einer Prüfungsarbeit: Er findet einen Ansatzpunkt für die Beantwortung und wiederholt diesen mit einer Fülle von Inhalten, bis alle vorgegebenen Zeilen vollgeschrieben sind, indem er sich nach einer Reihe von Spielen erkundigt, die im Text nicht genannt sind.

Wenn auch sprachlich uneindeutig, werden die Antworten von Roland und Cem als richtige Lösungen interpretiert: Dass ersterer nach der „anderen Seite“ irgendeines Gewässers fragt, erscheint plausibel, weil neben dem Text ein Foto von einem Fluss zu sehen ist. Letzterer interessiert sich vermutlich für die Möglichkeit eines Internetanschlusses, der anders als z.B. ein „Fernseh- und Videoraum“ im Text nicht genannt wird.

Bei Sonjas Antwort lässt sich darüber streiten, inwieweit sie tatsächlich nach Informationen fragt, die in den Katalogseiten nicht enthalten sind. Der Ort des Schullandheimes ist dort auf einer Karte vermerkt, genauso wie die Möglichkeit einer „Wanderung mit dem Förster“. Sonja wird aber zugute gehalten, dass aus dieser Beschreibung nicht hervorgeht, wieviel man tatsächlich über den Wald lernen kann.

Esther erkundigt sich nach einem „Schwimmbad in der Nähe“, womit sie auf das im Katalog genannte Angebot eines „Busausflug[es] nach Röbel zum Erlebnisbad Müritz-Therme“ abhebt, zusätzlich aber wissen will, ob es nicht ein leichter erreichbares Schwimmbad gibt:

*„*kan man dort auch / rumtoben.“*

(Lutz, 10;4, dysauditiv, ADHS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„*Giebt auch Ritter Spiele und Indianer / Spiele und *Coarbols Spiele.“*

(Kurt, 10;11, dysauditiv, AVWS, FSP „Sprache“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„*kaman über die andere *seide?“*

(Roland, 11;8, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Gibt es dort auch ein Schwimm- / bad *ihn der *nähe?“*

(Esther, 9;5, hochgr. sh., LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„Wo ist das ‚Rheinsberger Kinderland‘? / Ich möchte viel über den Wald / erfahren kann *mann viel erfahren oder?“*

(Sonja, 11;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„Was gibt es da zu sehen. / ob es da *ein Bauernhof gibt.“*

(Joseph, 10;3, leichtgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„Wann ist **Nachtruhr*“

(Christopher, 9;3, leichtgr. sh. (einseitig sh.), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„Wieviele Stunden dauert die **fahrt*?“

(Melinda, 10;7, mittelgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„wie viele **reume* da sind“

(Sabrina, 9;8, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Wie lang die Zimmer sind.“

(Albert, 10;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Wie heiß es im Rheinsberger?“

(Christa, 10;0, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„Kann ich dort Basketball spielen?“

(Aaron, 11;4, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Ich möchte gerne **Frage: *gibt's *Basektball, / Auto *rennfahren, *Tramperlin, *Körderball und / *Brennbal und *verschieden Ballarten...*“

(Mehmet, 11;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Was macht Internet?“

(Cem, 17;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Daneben gibt es SchülerInnen, die sich nach einem Angebot erkundigen, das im Text bereits genannt wird, weswegen ihre Antwort als falsch gewertet werden muss:

„Gibt es auch dort **Fernser*?“

(Dirk, 10;1, dysauditiv, FSP „Geistige Entwicklung“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„gibt es wirklich 5-Bett **zimmer*?“

(Sergio, 10;4, dysauditiv, AVWS, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„es *stet nicht ob / sie den *Spar *preis nutzen / können“*

(Julian, 10;11, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Kann *Sporß *order See *Diso“*

(Simon, 11;4, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

Fuad scheint sich zwar nach „Bergen“ zu erkundigen, aber seine Aussage ist nicht als Frage erkennbar und wird deshalb nicht den richtigen Lösungen zugerechnet. In Bernds Antwort hingegen ist die Frage angelegt, ob die Eltern nach einer Klassenfahrt etwas darüber erfahren, wie sich die Kinder benommen haben. Da er sich aber nicht auf das Schullandheim bzw. die Prospektseiten bezieht und überdies keine Frageform wählt, erfüllt er die Anforderung ebenfalls nicht:

*„*Anschau und auch interessant weil wenn nicht / *bergenn dann *langweinig kann.“*

(Fuad, 11;3, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Die *Elter erfahren wie die Kinder / *wahren“*

(Bernd, 10;2, CI (Hörstatus unbekannt), ADHS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

Eine Reihe von SchülerInnen zählt einfach Freizeitangebote auf, die der Prospekt verspricht. Bei Hamida ist fraglich, ob sie mit „Tennis“ ein nicht genanntes Angebot hinzufügt oder „Tischtennis“ meint. Cornelia und Achmed führen neben im Text erwähnten Aktivitäten noch zusätzliche auf, und zwar „Bowling“ und „Halloween“ sowie „Frisbee“. Da alle drei jedoch keine Frage stellen, können ihre Beiträge nicht zu den richtigen gezählt werden. Die übrigen SchülerInnen verwenden offensichtlich Beispiele aus dem Text. Bemerkenswert ist, dass Catharina, die in der Aufgabe 4.1 nicht das Wort „Vollverpflegung“ erklären kann, an dieser Stelle das Wort „Abendbrot“ einfügt, das nicht einmal im Text vorkommt:

„Tennis“

(Hamida, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„Schwimmen, Bowling, Reiten, / Halloween, Fußball, Fahrrad, / Boot,“
(Cornelia, 13;11, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„Spielplatz, Fußball spielen, Grillen / zum Abendbrot“
(Catharina, 9;9, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt., vierte Klasse)

*„Baden im Rheinsberger See, Fußball. / *Freisbern, *Dingsen. / Ich habe Kino.“*
(Achmed, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

„Ich möchte Fahrradverleih weil / es macht Spaß.“
(Václav, 10;2, mittelgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ich wünsche Klassenfahrt. Ich wünsche: / Schwimmen, Spiele, *Ausflüge und Spaß.“*
(Carola, 12;11, gehörlos, deutschspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Freizeitzentrum (Seidenmalerei Haarbänder, / Gipsabdruck etc.)“
(Ibrahim, 14;11, hochgr. sh., FSP „Lernen“, andersspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

Schließlich gibt es eine Reihe von Antworten, die keinen Bezug zur Frage erkennen lassen. Die erste Antwort von Christian veranschaulicht das Problem etlicher der folgenden SchülerInnen, im Grunde keine Lösung zu haben, aber dennoch etwas aufschreiben zu müssen. Auffällig viele ältere hörgeschädigte SchülerInnen der EAE-Schule gehören dazu, die größtenteils wörtlich aus dem Text abschreiben:

„Ich weiß nicht was ich schreiben muss?“
(Christian, 9;4, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt., vierte Klasse)

*„Kinder *Rheinsberg Kinderland / ist *nich Regen *drausen / schon Sommer *drausen“*
(Selim, 11;3, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„*miocht“*
(Martha, 11;1, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„alle *sage nicht möchte“*

(Muhammed, 10;3, gehörlos, CI, FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Wir sind / Klasse 6.2 / *möchte, / ich will / Klassen- / fahrt und *spaziert.“*

(Minou, 15;5, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

*„Die Kinder bleiben fünf Tage *Rhein- / berger Kinderland“*

(Aishe, 12;9, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„Das Rheinsberger Kinderland liegt / direkt am See und ist vom Wald umgeben.“

(Tanja, 12;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„Das Rheinsberger Kinderland liegt / direkt am See und ist von / Wald umgeben.“

(Walter, 13;7, gehörlos, FSP „Lernen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„Die Kinder möchten Das Rheinsberger Kinderland liegt direkt am / See und ist von Wald umgeben.“

(Felix, 15;1, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

„Sie haben sich deshalb Internet über Angebote / und Preise informiert und zwei Katalogseiten / vom Rheinsberger Kinderland ausgedruckt.“

(Jaqueline, 14;9, hochgr. sh., deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

„Sie haben sich deshalb im Internet über / Angebote und Preise informiert und zwei Katalogseiten / vom ‚Rheinsberger Kinderland‘ ausgedruckt“

(Orhan, 14;4, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

„Zuerst sucht Plan Katalogseiten dann sucht Kinderland.“

(Sandra, 16;2, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

„Das Rheinsberger Kinderland liegt direkt am / See und ist von Wald umgeben. Es bietet Sport / und Freizeitmöglichkeiten zu jeder Jahreszeit für jede / und jeden.“

(Büsra, 16;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Die Aufgabe gehört zum Fähigkeitsniveaus II, das primär die „Verknüpfung mehrerer Informationen“ erfasst, aber auch die „inhaltlich[e]“ und „persönlich[e]“ „Beurteilung von Texten“ einbeziehen kann (Projekt VERA 2005b, 5). Die Schwierigkeit besteht nicht nur darin, eine genaue Vorstellung von den Angeboten des „Rheinsberger Kinderlandes“ zu gewinnen, sondern auch eine der Form und dem Inhalt nach passende Antwort zu entwickeln. Sie wird nur von weniger als einem Drittel der hörgeschädigten ViertklässlerInnen und etwas über 10% der SchülerInnen der EAE-Schule bewältigt. Eine Frage zum Schullandheim aufzuschreiben, die nicht bereits in den Prospektseiten beantwortet wird, stellt für die SchülerInnen also eine große Herausforderung dar.

VERA 4.8

Die letzte Aufgabe besteht aus einer offenen Frage: „Machen dir die Katalogseiten Lust auf eine Klassenfahrt zum ‚Rheinsberger Kinderland‘? Begründe deine Meinung.“ Die Frage muss „sinngemäß mit Ja / Nein / Vielleicht und zusätzlich mit einer zur Antwort passenden Begründung geantwortet“ werden (Projekt VERA 2005d, 12).

Diese Aufgabe ähnelt in der Anforderung Aufgabe 3.4. Ihre Zuordnung zu den Fähigkeitsniveaus wird ebenfalls nicht vom Projekt VERA erläutert. In beiden Aufgaben ist die Anforderung des „Reflektieren[s] und [B]eurteilen[s]“ (Projekt VERA 2005b, 5) zentral, weshalb sie dem höchsten Fähigkeitsniveau III entsprechen.

Die Frage wird von 26% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen (n=15) und 15% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=5) richtig beantwortet. Dies ist bemerkenswert, weil auch hier nur noch 49% (n=28) der ViertklässlerInnen eine Antwort geben, gegenüber 29% der SchülerInnen der EAE-Schule (n=10), und dennoch eine höhere Lösungswahrscheinlichkeit erreichen.

Bei der Bewertung der richtigen Lösungen ist darauf geachtet worden, ob es eine zustimmende, ablehnende oder zögernde Haltung zu einer Fahrt ins „Rheinsberger Kinderland“ und irgendeine Form der Begründung gibt. Laut Auswertungsvorschriften soll diese einen „Bezug zu den Katalogseiten“ herstellen (Projekt VERA 2005d, 12). In der eigenen Analyse werden keine hohen Ansprüche an die Qualität der Begründungen gestellt, sondern nur berücksichtigt, ob sie auf das Schullandheim sinnvoll bezogen werden können. Eindeutig aus einer positiven oder negativen Einschätzung und einer nachfolgenden Begründung bestehen die folgenden Antworten:

*„Ja weil ich gerne zu Tierpark *geh *u /*Fusball *spielen.“*

(Stephan, 9;5, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ja, auf jeden *fall will ich dort hin mit / so viel *verpflegung, ich meine dort gibt es doch einfach alles.“*

(Christopher, 9;3, leichtgr. sh. (einseitig sh.), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„Ja weil kann *mann *sieher viel / erfahren und kann viel erleben.“*

(Sonja, 11;0, mittelgr. sh., FSP „Sehen“, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„Ja ich *müchte da hin fahren weil man / da *Spielen kann“*

(Kurt, 10;11, dysauditiv, AVWS, FSP „Sprache“, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ja da *kanman eine *Nachwanderung machen / und ein Lagerfeuer machen / und Fußball *sielen und / *Volleyball *sielen“*

(Julian, 10;11, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ich finde es gut *das es *soet- / was gibt *gibt aber es ist zu weit.“*

(Melinda, 10;7, mittelgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ja, weil das ‚Rheinsberger Kinderland‘ dort *viele Natur gibt.“*

(Aaron, 11;4, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

*„Ja, weil ich *fälle *ein *schön Freizeit und / *interessant Unterkunft. Ich *fällt aus: Sport / tanzen, Disco“*

(Seney, 12;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

*„Mir *gefelt mir gut weil ich *neugierig / immer viel Klassenfahrt möchte und / auch gerne Kino,*Dico was ich gerne / möchte ich will auch mal sehen die Kinder / haben viel erzählt mir ist sehr *interrasant. / Die Kinder haben toll erzählt.“*

(Aishe, 12;9, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

Bei den folgenden SchülerInnen lässt sich darüber streiten, ob der Bezug zum Angebot in ihren ablehnenden Antworten ausreicht. Christians und Christas Begründung, dass es dort langweilig sei bzw. für Kinder nicht schön wäre, werden als wertbezogene Begründungen akzeptiert. Selims Antwort ist sprachlich etwas ungeschickt formuliert, wird aber dahingehend interpretiert, dass er nicht mit den anderen Kindern auf eine Reise gehen, sondern lieber zu seiner Mutter fahren möchte, weil er noch nicht gut genug schwimmen kann, was sich als sinngemäße Verneinung unter Bezug auf die Wassersportangebote in den Katalogseiten werten lässt:

*„Nein oder *vielleicht ja ich weiß nicht ob's / mir langweilig ist? Ich glaube es wird langweilig?“*

(Christian, 9;4, hochgr. sh., deutschspr., gehörlose Elt., vierte Klasse)

*„die *instersst mir *nich warum weil / es nicht *schöne für Kind *war.“*

(Christa, 10;0, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

*„Kinder *will nach *drausen / fahren ich will nach meine Mama. / ich muss noch schwimmen üben.“*

(Selim, 11;3, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

Drei SchülerInnen teilen mit, der Aufenthalt im „Rheinsberger Kinderland“ mache Spaß, und einer, es sei dort „toll“. Zwar sind die Begründungen etwas pauschal, aber nicht im eigentlichen Sinne falsch, weil sie sich durchaus auf die Katalogseiten beziehen können:

*„Ja warum mir *mart *spas“*

(Blanca, 10;2, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ja ich will, warum? / weil das *spaß macht“*

(Lupita, 10;7, hochgr. sh., andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ja *woill *dar *schaß *ma- / rt“*

(Andreas, 11;10, dysauditiv, AVWS, LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„das ist *Toll Rheinsberger *viele* lust / *zum Klassenfahrt.“*

(Simon, 11;4, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

Weitere SchülerInnen bejahen oder verneinen die Frage, ob ihnen die Katalogseiten Lust auf eine solche Reise machen, bzw. sie zeigen sich unentschlossen, ohne ihre Entscheidung zu begründen. Diese Antworten sind als falsch zu werten. Josephs Formulierung stellt ebenfalls kein Werturteil, sondern nur eine elliptische Aufnahme der Frage dar:

*„Ja sie machen mir *lust darauf.“*

(Joseph, 10;3, leichtgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

*„*Nach ja *vielleicht“*

(Albert, 10;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., vierte Klasse)

*„*mein ich möchte nicht.“*

(Leyla, 10;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Ja, *vielleicht bei der *Nächsten / Klassenfahrt.“*

(Esther, 9;5, hochgr. sh., LRS, deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„Ich will gerne zum Rheins- / berger Kinderland.“

(Alexander, 10;7, leichtgr. sh. (einseitig taub), deutschspr. Elt., vierte Klasse, Präventive Integration)

„auch nicht“

(Muhammed, 10;3, gehörlos, CI, FSP „Sehen“, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„weiß nicht?“

(Hamida, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.2, Bilingualer Schulversuch)

„Ja weil Rheinsberger Kinderland“

(Rachel, 15;2, hochgr. sh., deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

„Ja“

(Mehmet, 11;8, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Ja, weil“

(Fatima, 13;5, gehörlos, CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Nein!“

(Sibell, 14;1, mittelgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

Orhan und Cornelia beantworten die Frage zwar, geben aber keine oder widersinnige Begründungen, weshalb ihre Antworten nicht gezählt werden. Ersterer führt etliche Angebote aus dem Prospekt auf, die nicht der Grund dafür sein können, dass er keine Reise machen möchte, und letztere begründet ihr Interesse nicht, sondern leitet mit einem „aber“ ein, dass sie sich viele Spiele wünsche:

„Nein, Baden im Rheinsberger See, Fußball / und Volleyballplätze Tischtennis“

(Orhan, 14;4, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

„*Interessant aber viele / Spiele *wünsch das *Rheinberg“

(Cornelia, 13;11, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

Einige SchülerInnen treffen Aussagen, die auch als Begründungen für ein Werturteil taugen könnten, bejahen oder verneinen die Frage aber weder explizit noch sinngemäß, weshalb sie laut der Auswertungsvorschriften nicht unter die richtigen Lösungen zu zählen sind.

„Hier kann man entspannen / und anders spielen, z.B. Fußball / aber gibt es auch ganz anderes“

(Eberhart, 10;7, gehörlos, CI, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„Man *kan auch rumtoben.“

(Lutz, 10;4, dysauditiv, ADHS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

„es ist *ales lustig“

(Roland, 11;8, dysauditiv, AVWS, deutschspr. Elt., vierte Klasse)

Minou erzählt eine kleine Geschichte über eine Klassenreise. Trotz des abschließend geäußerten Interesses daran, schwimmen zu gehen, wird aus der Antwort insgesamt nicht deutlich, ob sie Lust auf die Reise hat:

*„*Der Schule ist weil, allen *Kinder / Klasse ist und ruhig oder toll. *Der Lehrerin / zwischen was machen will *Klassenfahren / fragen Kinder will so *Klassenfahren sehr, / ich mag schwimmen.“*

(Minou, 15;5, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.2)

Zwei ältere SchülerInnen erläutern, wie man eine solche Fahrt bucht, anstatt ihre eigene Meinung dazu zu nennen:

*„Zuerst Internet und dann Preis für *Klassfahrt.“*

(Cem, 17;1, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

„Zuerst sucht Plan Katalogseiten dann rufen oder / surft Internet“

(Sandra, 16;2, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Schließlich sind auch bei dieser Aufgabe die falschen Antworten zahlreich, die nicht in erkennbarer Nähe zur Frage stehen, sondern zumeist aus der Aufzählung von Freizeitangeboten bestehen, die insbesondere von älteren hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen der EAE-Schule wörtlich dem Text entnommen werden:

„Fahrrad“

(Hakan, 10;2, gehörlos, CI, andersspr. Elt., vierte Klasse)

*„Baden im Rheinsberger See, Fußball- und Volleyballplätze, Tischtennis, *Fahrradverleih, Freizeithalle, Disco und Kino Bastelstube Grill- und Lagerfeuerplatz, Spielplätze.“*

(Fatih, 11;0, hochgr. sh., CI, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

*„*Drahtehen. / zum *baum. / *Kapielen zum *bramla. / Foto ist *keine *Candiern.“*

(Achmed, 11;0, hochgr. sh., andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 4.1)

*„Baden im Rheinsberger See, *Vollyball- / plätze, Freizeithalle, Kino, Bastelstube“*
(Carola, 12;11, gehörlos, deutschspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.1)

„Auf der Anlage befindet sich / außerdem ein großer Speiseraum, ein / Grillplatz mit Kiosk, eine Freizeithalle und / eine Bastelstube.“
(Ibrahim, 14;11, hochgr. sh., FSP „Lernen“, andersspr., gehörlose Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

*„Im Rheinsberger *Kindland stehen / Häuser mit jeweils zwei *5-Bett-Zimmer, drei / *4-Bett-Zimmer, zwei *3-Bett-Zimmer, einem 2- / Bett-Zimmer, zwei 3-Bett-Zimmern, einem 2- / Bett-Zimmer, einem Aufenthaltsraum, zwei Dusch- / und Waschräumen, sowie mehreren Toiletten“*
(Tanja, 12;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 6.3)

„Freizeit / Baden im Rheinsberger See, Fußball- und Volley- / ballplätze, Tischtennis, Fahrradverleih.“
(Jaqueline, 14;9, hochgr. sh., deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

„?“
(Felix, 15;1, gehörlos, deutschspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 8)

*„Baden im Rheinsberger See, Fußball- und / Volleyballplätze, Tischtennis, Fahrradverleih, / Freizeithalle, Disco und Kino Bastelstube Grill- und *Lagerfeuer“*
(Büsra, 16;2, gehörlos, andersspr. Elt., EAE-Schule, Klasse 9)

Für die letzte Aufgabe müssen die SchülerInnen angeben, ob sie gerne an einer Klassenreise zu dem Schullandheim teilnehmen würden und ihre Meinung textbezogen begründen. Selbst wenn man großzügige Maßstäbe an die Qualität der textbezogenen Begründungen anlegt, ist dies eine Kompetenz, die in beiden Gruppen nur von einer Minderheit beherrscht wird. Insbesondere die hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen der EAE-Schule meistern diese Aufgabe zumeist nicht, was wegen der höheren Bearbeitungsquote dieser Aufgabe im Vergleich zu hörgeschädigten ViertklässlerInnen als besonders auffällig zu werten ist. Die Anforderungen des Fähigkeitsniveaus III überfordern die Lesekompetenzen der meisten untersuchten SchülerInnen.

6.5.5 Diskussion

Die detaillierte Dokumentation der Antworten veranschaulicht die Kompetenzen plastischer, als dies der reine Zahlenwert ermöglicht, und lässt Rückschlüsse auf die Strategien in den verschiedenen Teilgruppen zu. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass in der qualitativen Auswertung immer nur die SchülerInnen erscheinen, die die jeweilige Frage überhaupt beantworten. Durchschnittlich sind es 21% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen und 12% der SchülerInnen der EAE-Schule, die keine Beantwortung in Angriff nehmen. Wenn man den Anteil dieser SchülerInnen in den einzelnen Aufgaben miteinander vergleicht,¹⁶⁹ wird erkennbar, dass die ViertklässlerInnen zwar tendenziell mehr Fragen auslassen, aber beide Gruppen ähnlichen Verläufen unterliegen, und zwar bis sie die letzte Seite der Arbeit erreichen: Bei den Aufgaben 4.5 bis 4.8 ermüdet fast die Hälfte der ViertklässlerInnen und stellt die Bearbeitung ein, während in der EAE-Schule dieser Anteil nur bei etwa einem Viertel liegt.

In der VERA-Deutscharbeit kommen Texte zum Einsatz, wie sie im Rahmen der Evaluation von Lesekompetenzen im Sinne einer funktionalen „Literacy“-Konzeption zunehmend üblich werden. Insbesondere der Einbezug einer Fahrkarte und von Katalogseiten bietet Einblicke in den Umgang der hörgeschädigten SchülerInnen mit alltagspraktischen Texten. Die Aufgabe 2.3, in der der Preis einer Fahrkarte erkannt werden muss, und die Aufgabe 4.1, in der das Bundesland einem kleinen Kartenausschnitt zu entnehmen ist, stellen die einfachsten Anforderungen dar, die auch von einer großen Mehrheit der hörgeschädigten SchülerInnen gemeistert, aber immerhin von etwa 10% bis 30% der SchülerInnen in einer der beiden Stichproben nicht bewältigt werden. Die ebenfalls basale Fähigkeit, in Aufgabe 2.2 den Ausgangsort auf einer Fahrkarte wiederzufinden, wird in beiden Gruppen bereits von 45% nicht beherrscht. Es ist zu vermuten, dass der Umgang mit alltagsnahen Textsorten von hörgeschädigten SchülerInnen weniger geübt wird als in Regelschulen (siehe auch 5.8). Auf der anderen Seite der Schwierigkeitsskala ist die Aufgabe 4.2 anzusiedeln, die nur von einer verschwindend kleinen Minderheit von unter 10% in beiden Gruppen richtig beantwortet wird und in der eine Kette von komplexen logischen Schlüssen auf der Grundlage eines umfassenden Textverständnisses erfolgen muss.

Im Vergleich der beiden Stichproben erweisen sich interessante Unterschiede: Die dominante Strategie vieler SchülerInnen der EAE-Schule, sowohl für richtige als auch für falsche Antworten, ist das Abschreiben von Textabschnitten. Einzig in der vierten Klasse des

¹⁶⁹ Eine Tabelle mit dem Anteil nicht bearbeiteter Aufgaben findet sich in Kap. 10.

bilingualen Schulversuchs ist sie so gut wie nie zu finden und besteht in keinem Fall aus dem scheinbar wahllosen Übertragen von längeren Textpassagen, wie es in den anderen Klassen häufiger anzutreffen ist. Vielmehr tendieren die bilingualen SchülerInnen sowohl in den richtigen als auch in den missglückten Antworten zu eigenständigen Formulierungen, weshalb sie in ihrer Struktur eher den besser hörenden ViertklässlerInnen an anderen Hörgeschädigtenschulen ähneln als den älteren SchülerInnen mit einem vergleichbaren Hörstatus an der eigenen Schule.

In den vierten Klassen an anderen Hörgeschädigtenschulen ist die dominierende Strategie schriftsprachlich schwächerer SchülerInnen eher die Reduktion auf zentrale Begriffe oder Wörter. Dies lässt sich an Aufgabe 4.6 illustrieren, bei der eine große Gruppe von ViertklässlerInnen den Schlüsselbegriff des gesuchten Freizeitangebots mit Tieren notiert, während viele SchülerInnen der EAE-Schule die gesamte Zeile abschreiben. Aus diesem Zugriff auf Kernbegriffe entwickeln sich bei einer Reihe von ViertklässlerInnen rudimentäre Ansätze zum freien Schreiben, die den Ausgangspunkt für eine Entwicklung zum freien Umgang mit schriftlichen Texten bilden könnten.

Über den Grund dieser Unterschiede kann nur spekuliert werden. Es entsteht jedoch der Eindruck, dass insbesondere hochgradig hörgeschädigte SchülerInnen wie die der EAE-Schule in ihrer Schullaufbahn zu wenige Erfahrungen mit freiem Schreiben und eigenständigen Lösungsversuchen sammeln können. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Bericht der Schulinspektion des Landes Berlin (2007) zur EAE-Schule, die zwei Jahre nach den hier erhobenen Daten auf der Grundlage von Unterrichtsbesuchen, Interviews und Dokumentensichtungen eine Schulevaluation durchgeführt hat. Die Unterrichtsbeobachtungen ergeben, dass zwar die „Förderung von Selbstvertrauen und Selbstständigkeit“ seitens der Lehrkräfte häufig angestrebt und als „eher stark ausgeprägt“ beurteilt wird (Schulinspektion 2007, 15), „Selbstständiges Lernen“ und „Kooperatives Verhalten“ dagegen, letzteres insbesondere in den höheren Klassen, als „eher schwach ausgeprägt“ gewertet werden muss (Schulinspektion 2007, 16). Die Schulinspektion geht nicht eigens auf die Unterrichtspraxis der bilingualen Klasse ein, aber es ist anzunehmen, dass diese Beurteilung eher die Mehrheit der nicht-bilingualen Klassen betrifft. Es werden also durchaus Kompetenzen, die zur eigenständigen Bearbeitung der Vergleichsarbeiten notwendig sind, auch in diesen anderen Klassen gefördert. Die SchülerInnen des Berliner Bilingualen Schulversuchs verfügen, wie auch jene des Hamburger Schulversuchs (siehe 4.3), in stärkerem Maße über wissensgeleitete Kompetenzen und metakognitive Strategien, die Voraussetzung für selbstständige Lösungswege sind, als nicht-bilinguale SchülerInnen mit einem ähnlichem Hörstatus. Für die

Vermittlung dieser Strategien, wie sie auch in den anderen Klassen der EAE-Schule angestrebt wird, muss vermutlich zuerst eine ausreichende kommunikative und sprachliche Grundlage geschaffen werden. Denn die bilingualen gehörlosen ViertklässlerInnen haben hinsichtlich solcher Strategien größere Ähnlichkeiten mit deutlich besser hörenden ViertklässlerInnen in anderen Schulen, die über einen Zugang zur Lautsprache verfügen, als mit den gleichfalls hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen der eigenen Schule. Damit erweist sich der Erwerb einer grundlegenden Sprache als notwendig, die je nach auditiven Voraussetzungen aus der Laut- oder der Gebärdensprache bestehen kann.

Das erweiterte kognitionspsychologische Lesemodell, das die Grundlage für die VERA-Deutscharbeit bildet, ermöglicht einen umfassenden Blick auf die Zusammenhänge verschiedener Teilaspekte des Lesens. In der Hörgeschädigtenpädagogik verdienen insbesondere die wissensgeleiteten und hierarchiehöheren Prozesse des Lesens eine größere Beachtung als bisher. Wie die qualitative Analyse der VERA-Deutscharbeit nahelegt, lassen sich diese vor allem in einem sprachlich und kommunikativ anregenden Umfeld erlernen.

6.6 Zusammenfassung

Die Analyse der VERA-Deutscharbeiten besteht aus zwei Teilen, einer Zweitevaluation von 57 ViertklässlerInnen an Hörgeschädigtenschulen, die regulär an diesen Arbeiten teilgenommen haben, und einer schulweiten Evaluation der Lesekompetenz von 34 SchülerInnen der EAE-Schule mit Hilfe der gleichen Arbeit.

Die Daten der ViertklässlerInnen zeigen die Ergebnisse einer Vergleichsarbeit unter realistischen Bedingungen und sind deswegen für die Diskussion solcher zentralisierten Verfahren an Hörgeschädigtenschulen von besonderem Interesse. Die Evaluationspraxis in den Schulen führt jedoch zu methodischen Unwägbarkeiten, weil zum einen in den einzelnen Klassen unterschiedlicher Nachteilsausgleich gewährt wird und zum anderen in den beteiligten Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz nur eine selektive Stichprobe an der VERA-Deutscharbeit bzw. der Zweitevaluation teilnimmt. In einer Differenzierung der Bundesländer zeigt sich nämlich, dass die genannten Länder mit einer selektiven Stichprobe weit überdurchschnittlich abschneiden. Das liegt insbesondere an zwei Gruppen mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Präventiven Integration.

Selbst vor dem Hintergrund dieser Faktoren, die das Gesamtergebnis also eher positiv beeinflussen, erreichen knapp 60% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen nicht das basale Fähigkeitsniveau I, das als Äquivalent für einen Mindeststandard gelten kann.

Die Ergebnisse der Zweitevaluation mit den hörgeschädigten ViertklässlerInnen unterstützt die forschungsleitenden Hypothesen: Einerseits lässt sich ein Zusammenhang zwischen Hörstatus und Lesekompetenz bestätigen, andererseits erreichen die bilingualen SchülerInnen weitaus bessere Werte als es ihrem Hörstatus entspricht und zeigen auch in der qualitativen Analyse viele Kompetenzen, die sich sonst überwiegend bei SchülerInnen mit einem sehr viel geringeren Hörverlust feststellen lassen.

Ferner weisen die SchülerInnen mit einem anderssprachigen Elternhaus signifikant schwächere Lesekompetenzen auf als jene mit einem deutschsprachigen.

Die SchülerInnen mit einem CI erreichen ebenfalls ein signifikant schwächeres Ergebnis als alle Hörstatusgruppen außer den an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen Kindern, mit denen sie weitgehend identisch sind. Es liegen wichtige Daten für eine detaillierte Interpretation nicht vor, wie z.B. Implantationsalter und -dauer. Wenn man dieses Ergebnis aber in Bezug setzt zu der repräsentativen Untersuchung der vorschulischen Sprachentwicklung von cochlea-implantierten Kindern der gleichen Geburtsjahrgänge (Diller et al. 2000, 133ff.), so zeigen sich auffällige Abweichungen: Haben kurz vor der Einschulung etwa 50% der Kinder eine altersgemäße Hör- und Sprachentwicklung, ist in der schulischen Stichprobe mit Bernd nur ein einziger implantierter Schüler zu finden, der das basale Fähigkeitsniveau der Lesekompetenz meistert und somit wenigstens den altersgemäßen Mindeststandards genügt. Eine Erklärung für diese Abweichung wäre, dass sich die etwa 50% früh-implantierten Kinder ohne Sprachentwicklungsstörungen nicht an Hörgeschädigtenschulen, sondern in der Integration befinden und deshalb in der eigenen Stichprobe nicht vorkommen. Es ist jedoch auch denkbar, dass bei einem größeren Anteil der Kinder in der sprachlichen Entwicklung nach der Einschulung, und insbesondere im Schriftspracherwerb, Probleme auftreten, die in vorschulischen Studien noch nicht erkennbar sind.

Mädchen und Jungen haben kaum unterschiedliche Ergebnisse. Auch die SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt weichen nicht vom Gesamtdurchschnitt ab. Die beiden SchülerInnen mit gehörlosen Eltern stimmen mit ihrer Hörstatusgruppe überein. Weil sie bei der IGLU-basierten Teiluntersuchung, an der sie ebenfalls teilnehmen, überdurchschnittlich abschneiden (siehe Kap. 5), ist dies vermutlich auf individuelle Leistungsschwankungen zurückzuführen und darf wegen ihrer geringen Anzahl nicht überbewertet werden.

Im Vergleich dazu liegt eine Untersuchung der Lesekompetenz der Viert- bis NeuntklässlerInnen der EAE-Schule vor, in der alle Klassen unter identischen Bedingungen

mit den für die vierte Klasse entwickelten VERA-Deutscharbeiten evaluiert werden. In dieser Stichprobe findet sich eine vergleichsweise größere Homogenität in Hinblick auf Hörstatus und Hintergrund als in den Untersuchungen der vierten Klassen. Die SchülerInnen der EAE-Schule sind überwiegend hochgradig schwerhörig bis gehörlos, davon erreichen 65% nicht das Fähigkeitsniveau I und bleiben damit unter den Mindestanforderungen für ViertklässlerInnen.

Zwischen Ergebnis und Alter bzw. Klassenstufe besteht nur ein schwacher Zusammenhang. Es bewahrheiten sich damit frühere Forschungshinweise (Karchmer & Mitchell 2003, 31f.; Schäfke 2005a, 170), dass hochgradig hörgeschädigte und insbesondere gehörlose SchülerInnen nur geringe Kompetenzzuwächse im Verlauf der Schulzeit zu verzeichnen haben.

Innerhalb des schulweiten Vergleichs steht die bilinguale Klasse am besten da, was die beiden Vergleichsuntersuchungen mit hörgeschädigten ViertklässlerInnen bestätigt, in denen die bilingualen SchülerInnen eine stärkere Lesekompetenz als die nicht-bilingualen mit einem ähnlichen Hörstatus zeigen.

Die hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen der EAE-Schule geben mit zunehmendem Alter zwar mehr Antworten, können aber nicht eine größere Anzahl von Fragen richtig lösen. Die qualitative Analyse offenbart zudem, dass auch die älteren SchülerInnen mit der Schriftsprache nicht flexibel umgehen, sondern das Abschreiben von Textabschnitten als Lösungsstrategie dominiert. Sie wissen wohl, dass man mit mehr Antworten auch mehr Punkte erreichen kann, haben aber nicht die Lesekompetenz, um dadurch tatsächlich ein höheres Ergebnis zu erzielen.

Angesichts des Befundes, dass ein großer Teil der untersuchten hörgeschädigten SchülerInnen keine ausreichende Lesekompetenz erwirbt, sollte es zu den wichtigsten Aufgaben der Hörgeschädigtenpädagogik gehören, Unterrichtsmodelle zu entwickeln, in denen die Chancen der SchülerInnen verbessert werden können. Vor diesem Hintergrund ist das Beispiel der bilingualen SchülerInnen, die eine entwickeltere Lesekompetenz und einen flexiblen Umgang mit der Schriftsprache erwerben, besonders ermutigend.

7 Vergleich der IGLU- und VERA-Ergebnisse

Wie unter 6.2.1 ausgeführt, wird im Rahmen der VERA-Deutscharbeit in den vierten Klassen an Hörgeschädigtenschulen ein unterschiedlicher Nachteilsausgleich angelegt. Ohne vergleichende Untersuchungen kann man über die Auswirkung der verschiedenen Maßnahmen nur spekulieren. Es liegen jedoch für 26 SchülerInnen aus fünf Klassen in Berlin und Brandenburg zusätzliche Resultate aus der IGLU-basierten Untersuchung vor (siehe Kap. 5). 24 von ihnen werden in Berlin unterrichtet und sind mittelgradig schwerhörig bis gehörlos. Die beiden übrigen SchülerInnen sind leichtgradig schwerhörig und gehen im Land Brandenburg zur Schule. Sie sind die einzigen ViertklässlerInnen in Brandenburgischen Hörgeschädigtenschulen. Auf der Grundlage des Vergleichs ihrer Ergebnisse kann gewichtet werden, ob SchülerInnen mit einem Nachteilsausgleichs in der VERA-Deutscharbeit tendenziell besser gestellt sind als ohne.

Beide Erhebungsinstrumente verfahren als Lesekompetenzuntersuchungen zwar nach einem relativ einheitlichen Modell, arbeiten aber mit verschiedenen Textsorten: VERA orientiert sich eher an Sachtexten mit Tabellen und die IGLU-Aufgabe bezieht sich auf einen literarischen Text. Es kann deswegen nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass die beiden Evaluationsmethoden tatsächlich dieselben Fähigkeiten erheben. In der PISA-Studie, die den hier eingesetzten Verfahren ähnelt, hat sich nämlich gezeigt, dass die Werte aus Aufgaben mit literarischen Texten und mit Sachtexten nicht besonders stark korrelieren (Artelt & Schlagmüller 2004, 178); ein Resultat, das allerdings auch damit zu tun haben kann, dass literarische Texte nur in eingeschränktem Maße berücksichtigt werden (Artelt et al. 2001, 98).

Die Korrelation zwischen den Ergebnissen beider Untersuchungen ist mit $r=0,4$ eher mäßig ausgeprägt. Ob diese Ungleichheit auf das jeweilige Evaluationsdesign, auf statistische Schwankungen in einer kleinen Teilstichprobe oder auf die Unterschiede in der Durchführung innerhalb der VERA-Deutscharbeit zurückzuführen ist, kann nicht abschließend beurteilt werden. Der Einfluss des Nachteilsausgleichs wird dennoch im Folgenden analysiert.

7.1 Ergebnisse der zentralen Merkmalsgruppen

In den beiden Teiluntersuchungen hat sich gezeigt, dass einerseits der Hörstatus in nicht-bilingualen Klassen die Lesekompetenz stark beeinflusst und andererseits die bilingualen SchülerInnen des Schulversuchs eine höhere Lesekompetenz besitzen, als es ihrem Hörstatus

entspricht. Wie sich diese Merkmale in der kleineren Stichprobe, die an beiden Verfahren beteiligt ist, auswirken, wird in Abb. 48 anhand der Mittelwerte und Standardabweichungen dargestellt.

		IGLU		VERA	
	n	\bar{x}	s	\bar{x}	s
a.Tbh.gr.sh/gl.	5	29%	8%	24%	15%
mit-hochgr. sh..	13	31%	20%	21%	18%
dys./leichtgr. sh.	2	82%	0%	37%	23%
bilingual	6	36%	17%	43%	17%
Gesamt	26	36%	22%	28%	19%

Abb. 48: Ergebnisse in Teiluntersuchungen nach Hörstatusgruppen und bilingualer Förderung
an Tbh.gr.=an Taubheit grenzend schwerhörig; gl.gehörlos; mit-hochgr.=mittel- bis hochgradig schwerhörig; dys.=dysauditiv; leichtgr.=leichtgradig schwerhörig; bilingual=bilinguale Klasse; IGLU=IGLU-Textaufgabe; VERA=VERA-Deutscharbeit 2005

In Abb. 49 werden die statistischen Zusammenhänge zwischen den Merkmalsgruppen anhand der Signifikanzen und Effektstärken beleuchtet.

IGLU	bilingual	a.Tbh.gr.sh/gl.	mittel-hochgr. sh.
dys./leichtgr. sh.	* / d= 3,7	* / d=10	* / d= 3,59
mittel-hochgr. sh.	ns / d=-0,12	ns / d= 0,12	
a.Tbh.gr.sh/gl.	ns / d=-0,55		
VERA			
dys./leichtgr. sh.	ns / d=-0,30	ns / d= 0,65	ns / d= 0,76
mittel-hochgr. sh.	* / d=-1,20	ns / d=-0,17	
a.Tbh.gr.sh/gl.	* / d= -1,14		

Abb. 49: Signifikanzen und Effektstärken zwischen Hörstatusgruppen und bilingualer Klasse
an Tbh.gr.=an Taubheit grenzend schwerhörig; gl.gehörlos; mit-hochgr.=mittel- bis hochgradig schwerhörig; dys.=dysauditiv; leichtgr.=leichtgradig schwerhörig; bilingual=bilinguale Klasse; ns=nicht signifikant; *=signifikant; IGLU=IGLU-Textaufgabe; VERA=VERA-Deutscharbeit 2005

Die bilingualer Klasse hat bessere Werte vorzuweisen als die nicht bilingualen schwerhörigen bis gehörlosen VergleichsschülerInnen. In der VERA-Arbeit, in der der Unterschied signifikant (*) ist, tritt dieser Effekt deutlicher in Erscheinung als in der IGLU-Aufgabe.

Selbst die beiden leichtgradig schwerhörigen SchülerInnen werden überflügelt. In beiden Untersuchungen haben letztere überdurchschnittliche Ergebnisse; in der IGLU-basierten Untersuchung, die für alle SchülerInnen unter gleichen Bedingungen stattfindet, sind sie überragend und erreichen gegenüber den anderen Gruppen signifikant höhere Kompetenzen. In der kleineren Vergleichsgruppe erreichen die bilingualen SchülerInnen in beiden Untersuchungen eine höhere Lesekompetenz, als ihrem Hörstatus entspricht. Das Merkmal des Hörstatus unter nicht-bilingualen SchülerInnen hat nur dann einen Einfluss auf die Ergebnisse, wenn es sehr weit gefasst wird und die leichtgradig schwerhörigen mit der Gesamtheit der mittelgradig schwerhörigen bis gehörlosen SchülerInnen verglichen werden. Innerhalb der letztgenannten Gruppe sind die Unterschiede hingegen nicht eindeutig: In der IGLU-Aufgabe schneiden die mittel- bis hochgradig schwerhörigen SchülerInnen etwas besser ab als die an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen, die ihrerseits in der VERA-Deutscharbeit erfolgreicher sind.

7.2 Auswirkung des Nachteilsausgleichs

In der VERA-Deutscharbeit wird bei drei der fünf Klassen ein weitgehender Nachteilsausgleich gewährt, der 17 ViertklässlerInnen betrifft. Dagegen müssen die neun ViertklässlerInnen der übrigen zwei Klassen ohne ihn auskommen.

Der Nachteilsausgleich besteht in allen drei Klassen aus einer Zeitverlängerung, einführenden Erläuterungen und der Möglichkeit individueller Nachfragen. Dies betrifft u.a. die bilinguale Klasse und ihre Parallelklasse, die zusätzlich von anderen im Rahmen der EAE-Schule durchgeführten Maßnahmen profitieren können (siehe 6.3.1).

Bei der IGLU-Aufgabe werden hingegen die ViertklässlerInnen aller fünf Klassen gleichberechtigt behandelt und in einer motivierenden und entlastenden Interviewsituation evaluiert (siehe 5.2).

Dass der Nachteilsausgleich einen Einfluss hat, zeigen die Abbildungen 50 und 51. In der ersten Abbildung werden die Ergebnisse der SchülerInnen mit und ohne Nachteilsausgleich bei der VERA-Deutscharbeit einander gegenübergestellt. Auf der X-Achse werden jeweils die Werte aus der VERA-Arbeit und auf der Y-Achse jene aus IGLU abgetragen (in %). In beiden Abbildungen sind Ausgleichsgeraden angelegt. Deren Steigung ist bei den SchülerInnen ohne Nachteilsausgleich größer (mit einem Regressionskoeffizienten von $b=0,42$) als bei jenen mit einem Nachteilsausgleich (mit einem Regressionskoeffizienten von $b=0,25$). Danach erreichen die SchülerInnen mit einem Nachteilsausgleich in der VERA-

Deutscharbeit tendenziell bessere Ergebnisse und die ohne einen Nachteilsausgleich tendenziell bessere in der IGLU-Aufgabe.

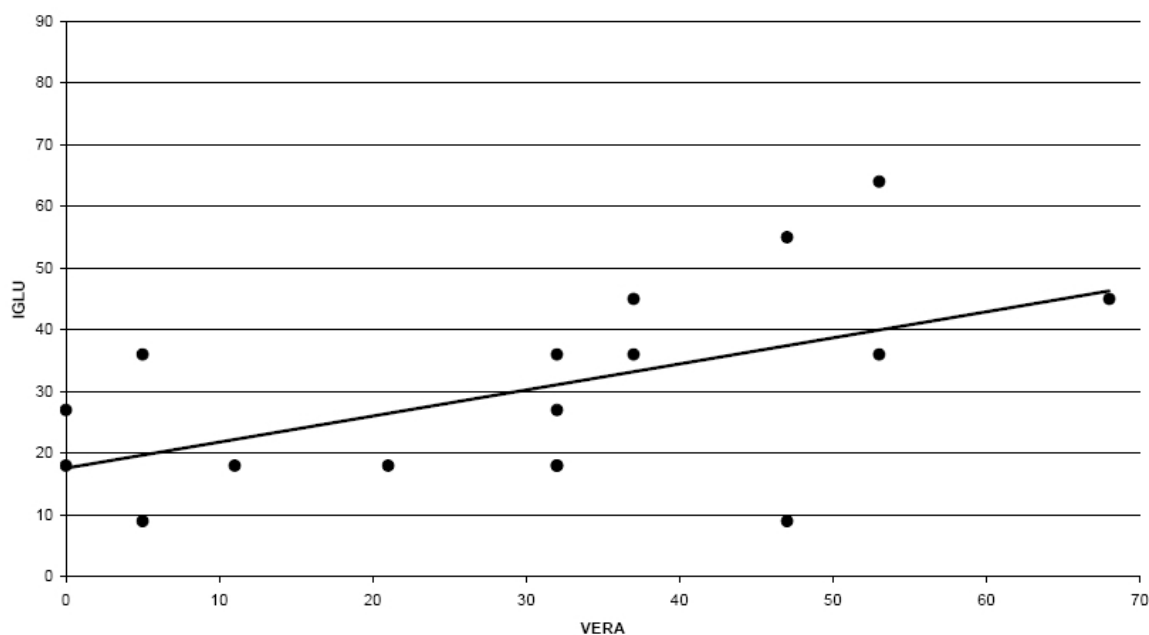


Abb. 50: Werte der SchülerInnen mit einem Nachteilsausgleich in VERA (n=17)

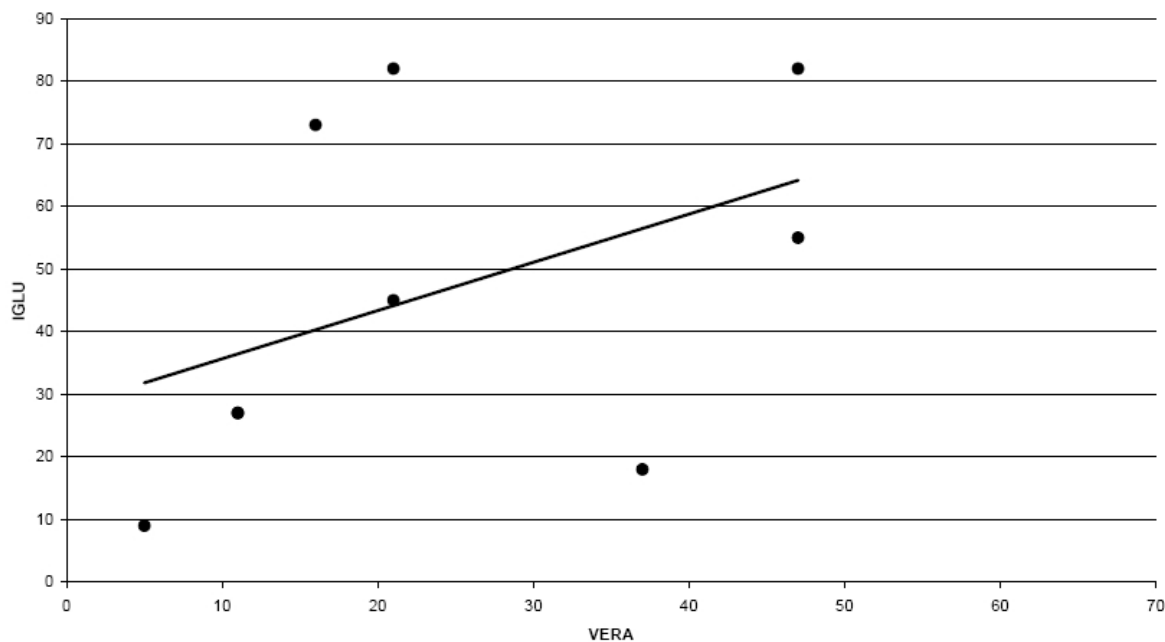


Abb. 51: Werte der SchülerInnen ohne Nachteilsausgleich in VERA (n=9)

IGLU=IGLU-Textaufgabe; VERA=VERA-Deutscharbeit 2005

Auch wenn in einer so kleinen Stichprobe unklar ist, ob diese Effekte allein auf die ausgleichenden Maßnahmen zurückzuführen sind, muss vor dem Hintergrund des Befundes

von einem merklichen Einfluss ausgegangen werden. Die Angleichung der Maßnahmen in schulübergreifenden Evaluationen an Hörgeschädigtenschulen, und insbesondere bei offiziellen Vergleichs- und Abschlussarbeiten erscheint deswegen im Sinne der Fairness notwendig. Zugleich sind weitere Untersuchungen zum Einfluss der einzelnen Maßnahmen geboten.

7.3 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der IGLU-basierten Untersuchung und der VERA-Deutscharbeit zeigen in einer Gruppe von 26 SchülerInnen, die an beiden Verfahren beteiligt sind, nur eine mittlere Korrelation. Die Ursache hierfür kann in den unterschiedlichen Textsorten, in statistischen Schwankungen oder in dem uneinheitlich angelegten Nachteilsausgleich liegen.

Die guten Resultate der leichtgradig schwerhörigen und dysauditiven SchülerInnen einerseits und der bilingualen Klasse andererseits im Vergleich zu den mittelgradig schwerhörigen bis gehörlosen SchülerInnen, die in beiden Studien mit umfassenden Stichproben ermittelt werden, lassen sich auch in dieser Teilgruppe bestätigen. Die beiden leichtgradig schwerhörigen SchülerInnen sind in der IGLU-Aufgabe signifikant besser als bilinguale SchülerInnen, schneiden in der VERA-Deutscharbeit hingegen leicht schwächer ab. Dieser Unterschied kann darauf zurückgeführt werden, dass sie in der VERA-Deutscharbeit Schwierigkeiten haben, die sie mit einem Nachteilsausgleich in dieser Form vielleicht nicht erfahren hätten.

Die mittel- bis hochgradig schwerhörigen SchülerInnen sind in der IGLU-Aufgabe leicht stärker als die hochgradig schwerhörigen und gehörlosen, in der VERA-Deutscharbeit hingegen leicht schwächer.

Eine Gegenüberstellung aller SchülerInnen zeigt, dass der Nachteilsausgleich insgesamt einen messbaren Einfluss hat. Folglich ist das unterschiedliche Vorgehen in verschiedenen Hörgeschädigtenschulen bei der Durchführung derselben Vergleichsarbeit problematisch (siehe 6.2.1), weil es die Möglichkeiten eines fairen Vergleichs zwischen den SchülerInnen einschränkt.

Es ist also eine dringende Aufgabe, mehr Informationen über die Wirksamkeit einzelner Maßnahmen herauszufinden und gemeinsame Standards zu entwickeln, um sie so einsetzen zu können, dass sie die Ergebnisse der SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ nicht verzerren.

8 Lesekompetenz im Berliner Bilingualen Schulversuch

Die Klasse des bilingualen Schulversuchs erweist sich in den Untersuchungen der vorliegenden Arbeit in ihren quantitativen und qualitativen Ergebnissen als eine außergewöhnliche Teilgruppe. Sie liegt über dem Durchschnitt der hörgeschädigten ViertklässlerInnen in der IGLU-basierten Untersuchung (siehe Kap. 5) und in der Zweitauswertung der VERA-Deutscharbeit (siehe 6.4.1); entscheidend ist, dass die bilingualen SchülerInnen weitaus bessere Resultate erzielen als SchülerInnen mit einem ähnlichen Hörstatus. Dies wird eindrucksvoll dadurch bestätigt, dass sie in der schulweiten Evaluation der Lesekompetenz an der EAE-Schule mit Hilfe der VERA-Deutscharbeit den ersten Platz in der Klassenrangfolge einnehmen und die durchschnittliche Lösungswahrscheinlichkeit der zumeist älteren SchülerInnen übertreffen.

Die Untersuchungen in der vorliegenden Arbeit können als Beleg für die unter 1.4 ausgeführte Hypothese gelten, derzufolge die Bilingualität unter Einbezug der Gebärdensprache den negativen Zusammenhang zwischen Hörstatus und Schriftsprach- bzw. Lesekompetenz schwächen oder gar aufheben kann, der sich in den Gruppen der nicht-bilingualen hörgeschädigten SchülerInnen nachweisen lässt.

In diesem Kapitel wird auf die Frage eingegangen, ob die Befunde zur bilingualen Klasse für Gruppen außerhalb von Schulversuchen generalisierbar sind (siehe 8.1).

Dafür wird in einem ersten Schritt die Zusammensetzung der bilingualen Klasse vorgestellt (siehe 8.2).

Danach werden die Resultate zur Lesekompetenz in der vierten Klasse darauf hin untersucht, inwieweit sie von weiteren empirischen Daten aus der Begleitforschung des Berliner Bilingualen Schulversuchs bestätigt werden, mit denen sich auch die individuellen Entwicklungsverläufe der SchülerInnen in verschiedenen sprachlichen Kompetenzbereichen beschreiben lassen (Günther & Hennies 2007a): Derart kann die Entwicklung der Lesekompetenz der Klassen 2 bis 4 in verschiedenen Verfahren nachvollzogen (siehe 8.3) und mit den in anderen Untersuchungen erhobenen sprachlichen Kompetenzen verglichen werden (siehe 8.4).

Schließlich werden auf dieser Grundlage die verschiedenen Schriftspracherwerbsstrategien, die sich in der Klasse finden, reflektiert. Es wird untersucht, ob sich die gleichfalls unter 1.4 geäußerte Hypothese bestätigt, dass die Kompetenzentwicklung in der Schriftsprache je nach individuellen Voraussetzungen unterschiedlich verläuft (siehe 8.5).

8.1 Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Die Klassen des Hamburger und des Berliner Bilingualen Schulversuchs sind Fallbeispiele relativ kleiner Gruppen. An ihren Ergebnissen wird beispielhaft diskutiert, ob ein bilingualer Unterricht ein sinnvolles Konzept für hochgradig hörgeschädigte SchülerInnen im Allgemeinen sein kann. In diesem Zusammenhang wird von Seiten der Begleitforschung der beiden Schulversuche (Günther 1999; Günther & Schäfke 2004; Schäfke 2005a; Günther & Hennies 2007) auf ein hohes Maß an Transparenz in der Präsentation der Untersuchungen geachtet, wie es auch für die vorliegende Arbeit erkenntnisleitend ist.

Dabei gilt es insbesondere, dem möglichen Einwand gegen die Generalisierung der Ergebnisse zu begegnen, dass sie womöglich von versteckten Variablen der Stichprobe hinreichend erklärt werden könnten und deshalb auch nicht auf den bilingualen Unterricht und die damit verbundene Zweisprachigkeit zurückzuführen wären. Dies würde bedeuten, dass die bilingualen Klassen so zusammengestellt sind, dass sie sich ungeachtet der pädagogischen Methoden und der eingesetzten Sprachen als gleich erfolgreich erwiesen. Dann wären sie derart untypisch für andere hochgradig hörgeschädigte SchülerInnen, dass ihre Ergebnisse für eine Generalisierung ungeeignet wären.

Dieser Einwand kann nicht leichthin von der Hand gewiesen werden, denn die Klassen der bilingualen Schulversuche sind nicht arbiträr zusammengesetzt worden, könnten dies aber auch nicht. In der Erforschung bilingualer Schulprogramme, z.B. hörender Kinder mit Migrationshintergrund, wird eigentlich ein Verfahren empfohlen, in dem Versuchs- und Kontrollgruppen zufällig und merkmalsgleich erstellt werden (Söhn 2005, 19f.). Das ist aber in einem kleinen Feld wie der Hörgeschädigtenpädagogik aus mehreren Gründen nicht möglich: Am stärksten wiegt, dass ein solcher Versuchsaufbau den SchülerInnen und ihren Familien gegenüber ethisch nicht vertretbar wäre und es auch keine rechtliche Grundlage dafür gäbe. Zudem sind an den einzelnen Hörgeschädigtenschulen oftmals sowieso nicht genügend SchülerInnen für eine merkmalsgleiche Gruppenbildung vorhanden und schließlich dürfte ein Unterfangen dieser Art in der stark polarisierten hörgeschädigtenpädagogischen Debatte kaum denkbar sein.

Man muss beachten, dass die Schulversuche vor allem deswegen zustande gekommen sind, weil ein regulärer bilingualer Unterricht zum Zeitpunkt ihrer Einrichtung nicht möglich gewesen ist und es erhebliche Bedenken gegen die etwaigen negativen Folgen eines derartigen Unterrichts gegeben hat. Dass gegen diese Widerstände überhaupt bilinguale Schulversuche eingerichtet worden sind, ist nur aufgrund der politischen Arbeit von

Initiativen möglich gewesen, in denen jeweils Eltern eine zentrale Rolle gespielt haben (Wempe 1993, Wolff 2007). Deswegen sind in beiden Schulversuchsgruppen sowohl Kinder von Eltern, die sich zuvor für den schulischen Bilingualismus eingesetzt haben, als auch von solchen, die zwar keine aktive Rolle in der Etablierung des Schulversuchs gespielt, sich aber prinzipiell mit dieser Art des Unterrichts einverstanden erklärt haben. Die Eltern von SchülerInnen der herangezogenen Vergleichsgruppen haben vermutlich keine große Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen hörgeschädigtenpädagogischen Methoden gehabt. Für beide Schulversuche ist dennoch hervorzuheben, dass es sich bei den SchülerInnen „nicht um eine ausgewählte Elite handelt, sondern um eine normale Zusammensetzung, wie sie heute an Gehörlosenschulen üblich ist“, wie Günther und Schäfke (2004, 17) für den Hamburger Schulversuch ausführen und wie unter 8.2 für den Berliner Schulversuch nachgewiesen wird. Es ist allerdings nicht möglich, den Einfluss der teilweise aktiveren und der Gebärdensprache gegenüber aufgeschlosseneren Eltern zu gewichten. Da die genauen Lebensumstände von Eltern ein sensibler Bereich sind und z.B. in der Forschung zu den Schulversuchen sowie der vorliegenden Arbeit nicht systematisch erhoben werden (siehe 1.8), kann man auch keine Aussagen darüber treffen, ob die Eltern in den Schulversuchen einen höheren Zugang zu Informationen und zu Bildungsressourcen haben als Eltern anderer hörgeschädigter Kinder. In Bezug auf den Berliner Schulversuch liegt jedoch eine allgemeine Einschätzung der LehrerInnen vor, dass es unter den Eltern zwar besonders engagierte gebe, jedoch auch solche, für die das nicht zutreffe, so dass insgesamt von einer weitgehend normalen Zusammensetzung der Elternschaft ausgegangen werden kann (Krausmann et al. 2007, 63).

Die Frage nach den Elternvariablen offenbart auch eine fachintern angelegte Zwickmühle, in die nicht nur die bilingualen Schulversuche geraten, sondern auch reguläre bilinguale Klassen, die es zunehmend außerhalb von Schulversuchen gibt (siehe 2.10): Solange es besonderer Bemühungen oder zumindest einer pointierten Entscheidung bedarf, damit ein hörgeschädigtes Kind bilingual erzogen wird, kann immer eine ungewöhnliche Zusammensetzung der Elternschaft unterstellt und darin der eigentliche Grund für etwaige Schulerfolge vermutet werden. Es ist allerdings fragwürdig, ein mögliches Interesse der Eltern als reine Variable zu betrachten und völlig davon abzukoppeln, worauf es sich richtet. So ist kaum denkbar, dass dieselben Eltern sich genauso gut für einen anderen methodischen Ansatz einsetzen könnten, in dem ihre Kinder dann dieselben Ergebnisse erreichen würden. Solange also bilingualer Unterricht nur als Minderheitenmodell in der

Hörgeschädigtenpädagogik zugelassen wird, kann dessen Anerkennung immer unter Hinweis auf die besonderen Bedingungen eines solchen Minderheitenmodells verwehrt werden.

Um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse abzusichern, werden in der Begleitforschung zu den Schulversuchen nicht nur statistische Vergleiche vorgenommen, sondern es wird auch nach Strukturen der sprachlichen Kompetenzentwicklung und nach Funktionen der Zweisprachigkeit gesucht. In der vorliegenden Arbeit zeigen sich die bilingualen SchülerInnen insbesondere in wissensbasierten Aspekten der Lesekompetenz, in einem freien Umgang mit Schriftsprache und bezüglich metakognitiver Strategien sicherer als die Vergleichsgruppen, was sich überzeugend auf ihre Kompetenzen in der Gebärdensprache zurückführen lässt.

8.2 Zusammensetzung der Klasse

Die Tabelle in Abb. 52 führt die Merkmale der SchülerInnen des Berliner Bilingualen Schulversuchs auf (aus Günther et al. 2007b). In dieser Konstellation bleiben sie bis zum Ende der dritten Klassenstufe; danach zieht Luise mit ihrer Familie weg und besucht übergangsweise eine Integrationsklasse. Sie wird dennoch an einer Reihe von Untersuchungen beteiligt und aufgrund ihrer bilingualen Sozialisierung der Klasse zugerechnet.

In der Tabelle werden Pseudonyme sowie Geburtsmonat und -jahr (in Form vom „MM;JJ“) der bilingualen SchülerInnen in der ersten Spalte ausgewiesen. Die zweite und dritte Spalte verzeichnen den ursprünglichen Hörstatus und die „Aufblähkurve“, d.h. den Hörstatus nach der Versorgung mit einem Hörgerät oder CI. In der vierten Spalte sind SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund und in der fünften jene mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt vermerkt. Die letzte Spalte führt auf, welche Frühförderereinrichtungen die Kinder besucht haben, wobei unterschieden wird, ob in Lautsprache (LS), in Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) oder in Deutscher Gebärdensprache (DSG) kommuniziert worden ist.

Anhand der Geburtsdaten ist erkennbar, dass in der Klasse eine Altersspanne von mehr als zwei Jahren herrscht. Da einige SchülerInnen zur Einschulung noch nicht schulreif gewesen sind, hat die Klasse eine um ein Jahr gedehnte Eingangsstufe durchlaufen. Das zusätzliche Schulbesuchsjahr ist für die spezielle Förderung der jüngeren SchülerInnen sowie die Grundlegung der bilingualen Unterrichtsinhalte genutzt worden (Krausmann et al. 2007, 61f.).

Name	mittlerer Hörverlust ¹⁷⁰	Aufblähkurve ¹⁷¹	Migrationshintergrund	Zusätzlicher Förder-schwerpunkt	Frühförderung
Christa (*9;95)	114dB	7 dB – 90dB (Hörgerät)	nein		Ab 2;11: DGS-/LBG-Vorschulgruppe
Fuad (*6;94)	88dB	30dB – 35dB (CI seit 1998)	ja		Ab 2;8: LS-Kita; ab 5;5: DGS-/LBG-Vorschulgruppe
Hamida (*9;94)	71dB	40dB – 60dB (Hörgerät)	ja		Ab 1;: LS-Kita; ab 4;4: DGS-/LBG-Vorschulgruppe
Jesse (*6;94)	115dB	95dB (Hörgerät)	nein	FSP „Lernen“	Ab 4;3: DGS-/LBG-Vorschulgruppe
Lui-se (*6;95)	109dB	40dB – 65dB (Hörgerät)	nein		ab 2;5: DGS-/LBG-Kindergarten
Maria (*2;94)	99dB	40dB – 80dB (Hörgerät)	nein		ab 3;0: DGS-/LBG-Kindergarten
Muhammed (*7;95)	88dB	30dB – 35dB (CI seit 2005)	ja	FSP „Sehen“	Ab 3;2: DGS-/LBG-Vorschulgruppe
Simon (*5;94)	90dB	65dB – 70dB (Hörgerät)	nein		Ab 4;9: DGS-/LBG-Vorschulgruppe
Thomas (*7;93)	99dB	40dB – 60dB (Hörgerät)	nein	FSP „Lernen“	Ab 5;0: LS-/LBG-Kita; ab 7;2: LS-/LBG-Vorschulgruppe

Abb. 52: Zusammensetzung der Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs

Alle SchülerInnen haben hörende Eltern, so dass die Ergebnisse nicht durch eine frühe Bilingualität erklärt werden können, sondern auf pädagogischen Entscheidungen in der Frühförderung und der Beschulung basieren.

Die Klasse hat keine besonders günstigen Voraussetzungen, was den Hörstatus anbelangt: Eine einzige Schülerin, Hamida, ist hochgradig schwerhörig; die übrigen sind gehörlos mit einem Hörverlust von ca. 90dB und mehr. Beim Vergleich zwischen ursprünglichem Hörstatus und Aufblähkurve finden sich unterschiedliche Muster: Die besten Aufblähkurven

¹⁷⁰ Audiometrische Daten vom 15.3.2006, mit Ausnahme von Simon, dessen Daten vom 1.4.2003 stammen, und Jesse, dessen Daten vom 4.6.1998 stammen.

¹⁷¹ Von 500 bis 4000 Hz.

haben die beiden Schüler mit einem CI. Ein Cochlea-Implantat führt bei den meisten Kindern zu einer ähnlichen Verstärkung (Albegger 1997, 91), ohne dass sich davon die Möglichkeiten der Sprachverarbeitung ablesen lassen. Neben diesen beiden SchülerInnen erreicht insbesondere Luise eine auffällige Aufblähkurve von 40dB bis 65dB, was angesichts ihres eigentlichen Hörverlusts von durchschnittlichen 109dB eine bemerkenswerte Verstärkung ist. Ähnliche Aufblähkurven haben auch Hamida und Thomas. Eine etwas weniger deutliche Verstärkung erreichen Maria und Simon. Jesse und Christa ziehen aus ihren Hörgeräten vergleichsweise wenig Nutzen.

Den Aufblähkurven entsprechend fallen auch die Ergebnisse eines sprachaudiometrischen Verfahrens, des Göttinger Kindersprachverständnistests aus, die das Verständnis von Einsilbern bei einer Lautstärke von 65dB oder 80dB im Freifeld mit Hörgeräten festhalten. Diese Methode ist in der fünften Klasse angewandt worden, also etwa ein halbes Jahr nach den hier aufbereiteten Leseuntersuchungen in der vierten Klasse (Günther et al. 2007a, 105f.): Zu Christa und Luise liegen keine Daten vor. Fuad, Hamida, Maria und Thomas gehören zu denen, die überhaupt dazu in der Lage sind, die angebotenen Einsilber oder deren zentralen Laut zu erkennen. Fuad kann die Hälfte der angebotenen Lexeme identifizieren, Hamida hingegen nur eines, hört aber aus der Hälfte der angebotenen Lexeme den zentralen Laut heraus. Thomas nennt drei Worte sowie einen Laut richtig und Maria erkennt bei drei Einsilbern den zentralen Laut. Jesse, Muhammed und Simon nehmen nur Geräusche wahr. Auch wenn sie nicht mitgetestet werden, lassen sich Luise und Christa aufgrund der audiologischen Daten und der Beschreibungen ihrer LehrerInnen einordnen (Günther et al. 2007a, 94): Luise hat ein so stark entwickeltes lautsprachliches Rezeptionsvermögen, dass sie nach dem Besuch der bilingualen Klasse in einer primär lautsprachlichen Integration beschult werden kann und dort von fünf hörgeschädigten SchülerInnen das beste Zeugnis erreicht (Günther et al. 2007b, 55f.). Sie gehört damit zur ersten Gruppe. Christa hingegen kann auch mit Hörgeräten „praktisch keine Sprachlaute wahrnehmen“ (Günther et al. 2007a, 95) und ist damit der zweiten Gruppe zuzuordnen.

Drei Schüler weisen einen zusätzlichen Förderschwerpunkt auf, womit die Klasse über den allgemeinen statistischen Rahmendaten liegt (siehe 2.6). Insbesondere Thomas und Jesse haben so deutlich ausgeprägte zusätzliche Beeinträchtigungen, dass sie ebenfalls eine getrennte Klasse für SchülerInnen mit den kombinierten Förderschwerpunkten „Hören“ und „Lernen“ besuchen könnten: Deswegen betonen die LehrerInnen des Schulversuchs sowohl die damit verbundene pädagogische Herausforderung als auch das gute Gelingen der Integration beider Schüler in die bilinguale Klasse (Kraumann et al. 2007, 65f.). Das

Merkmal eines zusätzlichen Förderschwerpunkts wird in dieser Klasse eher zurückhaltend behandelt. Etliche weitere SchülerInnen haben Auffälligkeiten in der kognitiven Verarbeitung, die jedoch nicht als zusätzliche Förderschwerpunkte definiert werden: So zeigt Hamida Probleme in der Bewegungskoordination und Wahrnehmung sowie ein auffällig inkonsistentes Leistungsverhalten, das auf eine Corpus-Callosum-Agenesie¹⁷² zurückgeführt wird (Günther et al. 2007b, 54f.), und bei Simon wird in der dritten Klasse eine gehörlosenspezifische Lese-Rechtschreib-Schwäche diagnostiziert (Günther & Hennies 2007c). In einem kommunikativ weniger anregenden Förderumfeld hätten solche SchülerInnen ihre Probleme möglicherweise nicht so ausgleichen können und würden einen zusätzlichen Förderschwerpunkt attestiert bekommen. Es sind demnach auch bei den bilingualen SchülerInnen ohne einen zusätzlichen Förderschwerpunkt individuelle Schwierigkeiten vorhanden, die dem Bild einer besonders günstig zusammengesetzten Gruppe eher widersprechen.

In der IGLU-basierten Untersuchung werden mit Muhammed und Thomas zwei Schüler mit zusätzlichen Förderschwerpunkten berücksichtigt und Muhammed ist zudem an der VERA-Deutscharbeit beteiligt. Jesse wird aufgrund seiner massiven Konzentrationsprobleme von allen Lesekompetenzuntersuchungen in der vierten Klasse befreit.

Drei SchülerInnen haben einen Migrationshintergrund. Dies entspricht dem Anteil an den Berliner Hörgeschädigtenschulen (siehe 2.8), liegt jedoch unterhalb der Quote in den beiden vorliegenden Untersuchungen mit hörgeschädigten ViertklässlerInnen und mit SchülerInnen der EAE-Schule. Allerdings haben die beiden Schüler mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt „Lernen“ keinen Migrationshintergrund, tragen aber dennoch nicht zu einem besseren Klassendurchschnitt bei.

Somit hat die bilinguale Klasse in der Zusammensetzung, in der sie in die Vergleiche einbezogen wird, zumindest einen durchschnittlichen Anteil von SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt und einem Migrationshintergrund (siehe 5.1; 6.2.2 & 6.3.2).

In der letzten Spalte wird die Form der Frühförderung, die die SchülerInnen erhalten haben, aufgeführt: Luise, Christa, Maria und Muhammed besuchen seit einem Alter von etwa drei Jahren oder früher eine Frühförderereinrichtung, in der DGS bzw. LBG berücksichtigt werden. Fuad, Hamida, Jesse, Simon und Thomas kommen erst vergleichsweise spät in eine Einrichtung, die Gebärden oder Gebärdensprache einbezieht. Da die bilingualen SchülerInnen während der Frühförderung nicht empirisch begleitet worden sind, kann über die

¹⁷² Beeinträchtigung der neuronalen Verbindung der beiden Gehirnhälften

Kompetenzentwicklung vor der Einschulung keine Aussage getroffen werden. Bei einem klasseninternen Vergleich (siehe 8.3.3 & 8.4) lässt sich allerdings beobachten, dass die drei schriftsprachlich stärksten SchülerInnen Christa, Maria und Luise auch zur Gruppe derer gehören, die eine gebärdensprachliche Frühförderung erfahren haben. Wie bereits unter 1.8.1 erläutert, kann also davon ausgegangen werden, dass die vorschulischen Erfahrungen einen Einfluss auf die späteren schulischen Leistungen haben; im Falle der genannten drei SchülerInnen scheint es einen positiven Zusammenhang zwischen dem frühen gebärdensprachlichen Angebot und der späteren Schriftsprachentwicklung zu geben.

In Abb. 53 ist der Zusammenhang zwischen Schuljahr, Klassenstufe und Schulbesuchsjahr für den in der vorliegenden Arbeit berücksichtigten Zeitraum dargestellt (Günther & Hennies 2007d). Aufgrund des zusätzlichen Schulbesuchsjahres haben die bilingualen SchülerInnen einen unbestreitbaren Vorteil gegenüber SchülerInnen derselben Klassenstufe. Um ihn einzuschätzen zu können, werden sowohl Vergleichsuntersuchungen mit hörgeschädigten SchülerInnen ihrer als auch höherer Klassenstufen vorgenommen. Wenn hörende SchülerInnen als Bezugsgröße herangezogen werden, stammen sie dagegen immer aus der Klassenstufe der bilingualen SchülerInnen, weil sie die gesellschaftlichen Regelanforderungen repräsentieren.

Schuljahr	Klassenstufe	Schulbesuchsjahr (SBJ.)
2001/2002	Klasse 1.1	1
2002/2003	Klasse 1.2	2
2003/2004	Klasse 2	3
2004/2005	Klasse 3	4
2005/2006	Klasse 4	5

Abb. 53: Zusammenhang von Klassenstufe und Schulbesuchsjahr in der bilingualen Klasse

Ergänzend zur Gegenüberstellung der Lesekompetenz bilingualer und älterer hochgradig hörgeschädigter SchülerInnen der EAE-Schule (siehe 6.4.2) werden unter 8.4 weitere Studien herangezogen, in denen die bilingualen SchülerInnen jeweils mit gleichaltrigen bzw. älteren Normierungsgruppen verglichen werden und sich ebenfalls als überdurchschnittlich erweisen (Kremer & Wunderlich 2007; Mann 2007). Deswegen können die besseren Ergebnisse gegenüber den hörgeschädigten ViertklässlerInnen nicht alleine auf das zusätzliche Schulbesuchsjahr zurückgeführt werden.

Zusammenfassend gibt es zwar einige Merkmale der Klasse, die einen Vergleich positiv beeinflussen können, wie einige sehr engagierte Eltern und das weitere Schulbesuchsjahr, aber insgesamt finden sich in der Klasse überdurchschnittlich häufig Variablen, die als ungünstige Faktoren im Schrift- und Lautspracherwerbsprozess angesehen werden können. In der Bandbreite, die von SchülerInnen ohne Restgehör bis hin zu solchen mit einer guten Aufblähkurve oder einem CI reicht, der hohen Zahl von SchülerInnen mit kombinierten Förderschwerpunkten und dem für Berliner Hörgeschädigtenklassen durchschnittlichen Anteil von SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund stellt die Klasse ein gutes Beispiel für die zunehmend heterogenen Lerngruppen in Hörgeschädigtenschulen dar. Wie bereits im Hamburger Bilingualen Schulversuch kann auch hier nicht von einer handverlesenen Stichprobe besonders starker SchülerInnen gesprochen werden, sondern es handelt sich um eine normal zusammengesetzte Klasse. Damit sind die Ergebnisse in dem Sinne generalisierbar, dass es nicht an den Voraussetzungen der SchülerInnen alleine liegen kann, wenn sie im Vergleich zu anderen hörgeschädigten SchülerInnen überdurchschnittliche Resultate erzielen.

8.3 Entwicklung der Lesekompetenz

Neben den beiden in der vorliegenden Arbeit ausgewerteten Studien zur Lesekompetenz können zwei weitere Teiluntersuchungen hinzugezogen werden (Hennies 2007b), die aus den Klassen 2 und 3 stammen. Insgesamt stehen für einen Vergleich folgende Leseuntersuchungen zur Verfügung:

- Zweite Klasse (Mai 2004):

Orientierungsarbeit: Deutsch Lesen „Die Stadtschnecke“ (siehe 8.3.1)

- Dritte Klasse (November 2004):

Textverständnisteil der „Hans und Lene“-Untersuchung (siehe 8.3.2)

- Vierte Klasse (September / Oktober 2005):

VERA-Vergleichsarbeit in Deutsch (siehe Kap. 6)

- Vierte Klasse (November 2005):¹⁷³

IGLU-basierte Untersuchung (siehe Kap. 5)

¹⁷³ Luise wird im März 2006 evaluiert.

Im Folgenden werden die beiden Leseuntersuchungen der zweiten und dritten Klasse vorgestellt (8.3.1; 8.3.2) und unter Einbezug der Ergebnisse aus der vierten Klasse eine Übersicht über die Entwicklung der Lesekompetenz gegeben (8.3.3).

8.3.1 Orientierungsarbeit: „Die Stadtschnecke“ (2. Klasse)

Die Orientierungsarbeit in der zweiten Klasse folgt einem ähnlichen Lesekompetenzmodell wie VERA und IGLU. Als Vorlage dient ein Text von 305 Wörtern (ISB 2004b), der von einer Waldschnecke handelt, die in die Stadt auswandert, weil es ihr im Wald zu langweilig wird. Auf dem Weg trifft sie verschiedene Tiere und findet sich schließlich auf einem großen Platz wieder, wo es für sie keine Nahrung gibt. Aus dieser Situation retten sie einige Schulkinder, die sie zu einem Garten tragen, in dem sie sich heimisch fühlt. So wird sie zur „Stadtschnecke“.

Obwohl die Geschichte einfach erzählt ist, gibt es im Text viele Stellen, die für hörgeschädigte ZweitklässlerInnen sprachlich anspruchsvoll sind, wie z.B.:

„Plötzlich war sie mitten in der Stadt auf einem großen Platz. Die Autos flitzten an ihr vorbei. Die Häuser der Menschen waren so groß, dass sie bis zum Himmel reichten. Nichts Grünes war da! ‚Ach, hier muss ich verhungern‘, dachte sie. Da bekam sie riesige Angst. Sie zog den Kopf in ihr Haus und blieb ganz still sitzen.“ (ISB 2004b, 1)

Die Fragen zum Text sind nach dem in IGLU verwendeten Modell der Kompetenzstufen gestaltet worden, wie unter 3.4 in Abb. 18 zu sehen ist. Zum Verstehen des Textes sind laut ISB (2004a, 2) „stärker (...) die im Modell dargestellten basalen Kompetenzen des Leseverständnisses“ notwendig, die als „Entnahme expliziter Information“ beschrieben werden. Neben dieser Kategorie beinhaltet das theoretische Modell das Fähigkeitsniveau „Schlussfolgerungen aus dem Text ziehen“, das alle höheren text- und wissensbasierten Prozesse umfasst (ISB 2004a, 2).

Zum Text werden 12 Aufgaben vorgelegt, die aus zehn Multiple-Choice-Fragen, einer offenen Frage und einem Auftrag bestehen, vier Bilder mit Ereignissen aus der Geschichte chronologisch zu ordnen. Die Multiple-Choice-Aufgaben folgen alle dem einfachen Muster, dass eine Antwort aus vier vorgegebenen Möglichkeiten gewählt werden muss. Die meisten Fragen beziehen sich zwar auf basale Leseprozesse, aber immerhin fünf der 12 entsprechen dem schwierigeren Fähigkeitsniveau „Schlussfolgerungen aus dem Text ziehen“. Dazu

gehören zwei, bei denen angekreuzt werden muss, welche Antwort nicht zutrifft („Wie ist die Schnecke nicht?“ und „Was erlebt die Schnecke in dieser Geschichte nicht?“). Sie setzen einen für ZweitklässlerInnen ungewöhnlichen Gedankengang voraus. Erschwert wird die Anforderung zudem dadurch, dass sich das unterstrichene „nicht“ auch in einer Frage mit positiver Antwortmöglichkeit wiederfindet („Warum wollte die Schnecke nicht mehr im Wald bleiben?“), die dem einfachsten Fähigkeitsniveau zugeordnet wird.

Alle neun SchülerInnen der bilingualen Klasse nehmen an der Orientierungsarbeit teil, auch die beiden Schüler mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“. Die SchülerInnen beantworten im Schnitt 2,2 der 12 Aufgaben richtig (19%), 7,5 falsch (63%) und lassen 2,3 unbearbeitet (19%).

Da die zufällige Lösungswahrscheinlichkeit der zehn Multiple-Choice-Aufgaben bei 2,5 richtigen Antworten liegt und die beiden übrigen Fragen nicht zufällig gelöst werden können, schneiden die bilingualen SchülerInnen in der zweiten Klasse im statistischen Mittel nicht besser als im Bereich der Zufallslösung ab. Individuell erreichen nur Christa, Luise und Maria eine Lösungshäufigkeit über der Zufallsverteilung.

Damit ist auf den ersten Blick nur zu ersehen, dass für die SchülerInnen unter den gegebenen Bedingungen die Orientierungsarbeit zu schwer gewesen ist, insbesondere, wenn man die einzig verfügbaren Vergleichszahlen von 117316 hörenden bayerischen Kindern heranzieht (ISB 2004a, 1), die im Schnitt 8,3 Fragen richtig beantworten (69%). Bei ihnen handelt es sich allerdings um eine selektive Stichprobe, da sowohl SchülerInnen mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche als auch jene, die aufgrund „nichtdeutscher Muttersprache“ über „unzureichende(...) Fähigkeiten in der deutschen Sprache“ verfügen, nicht berücksichtigt werden und vermutlich auch SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten nicht beteiligt sind.

Wenn man die Antworten der bilingualen SchülerInnen genauer betrachtet, fällt zuerst auf, dass es eine große Bereitschaft gibt, die Bearbeitung der Fragen wenigstens in Angriff zu nehmen. Der geringe Anteil von knapp 20% nicht beantworteten Fragen ist für hörgeschädigte ZweitklässlerInnen bemerkenswert, ein Eindruck, der sich noch verstärkt, wenn man die Anzahl ausgelassener Aufgaben der einzelnen SchülerInnen miteinander vergleicht: Sieben SchülerInnen lassen nur zwei oder weniger Fragen unbeantwortet. Mehr unbearbeitete Aufgaben hinterlassen nur Jesse und Maria. Ersterer füllt nur eine Frage aus, bei der er zudem zwei Möglichkeiten ankreuzt. Dieser Schüler mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“ ist von der Orientierungsarbeit nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Form überfordert. Maria, die dagegen in allen Untersuchungen der Schriftsprache über dem

Klassendurchschnitt liegt, lässt die letzten vier Fragen aus. Dies deutet darauf hin, dass sie eher aus Motivations- oder Konzentrationsproblemen als aus mangelnden Fähigkeiten die Bearbeitung der Aufgaben abbricht. Von wenigen Ausnahmen abgesehen ist in der Klasse eine große Motivation in der Auseinandersetzung mit der eigentlich zu schwierigen Arbeit zu vermerken.

Drei Schülerinnen geben mehr als zwei richtige Antworten: Maria und Christa lösen jeweils drei (25%) und Luise beantwortet fünf Fragen richtig (42%). Luise kann also relativ souverän mit dem Text umgehen, während Marias und Christas Lösungshäufigkeit zu nahe am Zufallswert liegen, um daraus allein Schlussfolgerungen über ihre Lesekompetenz ziehen zu können. Dafür muss man inhaltliche Aspekte heranziehen, wobei v.a. der Umgang mit der offenen Frage der Orientierungsarbeit „Warum war es schlimm für die Schnecke, dass auf dem Platz nichts Grünes war?“ von Interesse ist, auf die vier SchülerInnen eine Antwort geben:

„die Maus ist langsam.“

(Simon, 10;0, gehörlos, deutschspr. Elt.)

„für mich, sagte sie.“

(Fuad, 9;11, gehörlos, CI, andersspr. Elt.)

*„weil *das Waldschnecke langweilig ist.“*

(Luise, 8;11, gehörlos, deutschspr. Elt.)

„war da ach hier muss ich verhungern!“

(Christa, 8;8, gehörlos, deutschspr. Elt.)

Während Simons und Fuads Formulierungen nicht auf die Geschichte zutreffen bzw. unsinnig sind, schreibt Luise einen Satz auf, der durchaus zur Geschichte, aber nicht zur Frage passt. Christa gibt als einzige eine richtige Antwort. Interessant sind die unterschiedlichen Strategien: Simon und Luise formulieren eigenständige Sätze, wohingegen Fuad und Christa einen Abschnitt aus dem Text abschreiben. Unter 6.5 wird die Beobachtung gemacht, dass etwa zwei Jahre später alle bilingualen SchülerInnen zu freien Formulierungen fähig sind, viele hochgradig hörgeschädigte SchülerInnen bis in höhere Klassen aber nicht über das Abschreiben von Textabschnitten hinauskommen. Es scheint so zu sein, dass das Finden und

Wiedergeben einzelner wörtlicher Textpassagen eine nützliche Strategie im frühen Leseprozess ist, wie das Beispiel Christas in der zweiten Klasse zeigt. Das Problem vieler älterer SchülerInnen der EAE-Schule könnte darin bestehen, dass sie in der Erweiterung ihrer Strategien nur wenig erfolgreich sind.

Luise löst die Aufgaben vergleichsweise sicher und liegt deutlich über der Zufallsverteilung, Christa kann eine richtige freie Antwort formulieren und Maria erreicht ihre Punktzahl in der Bearbeitung von nur zwei Dritteln der Aufgaben. Für diese drei Schülerinnen lässt sich in der zweiten Klasse bereits eine positive Prognose für die weitere Entwicklung der Lesekompetenz abgeben.

Auch bei den anderen SchülerInnen sind trotz geringer Lösungshäufigkeiten eine Reihe von positiven Anzeichen zu erkennen: Sie zeigen allgemein eine hohe Motivation in der Beantwortung der für sie schwierigen Arbeit und beherrschen prinzipiell die mit ihr verbundene Testform. Beides kann als wichtige Voraussetzung für die Bearbeitung der späteren Vergleichsarbeiten angesehen werden. Wenn also, wie in der VERA-Deutscharbeit in vielen Hörgeschädigtenschulen festzustellen ist (siehe 6.2), solche Arbeiten umgangen werden, lässt sich absehen, welche Auswirkungen dies auf die Kompetenzbildung der SchülerInnen hat. Alle Forderungen, Hörgeschädigte an solchen Verfahren nicht zu beteiligen oder die ersten Vergleichsarbeiten in der Grundschule zu verschieben, übersehen den Lerneffekt, der sich gerade auch aus einer oberflächlich betrachtet weitgehend „erfolglosen“ Auseinandersetzung ergibt.

8.3.2 „Hans und Lene“ (3. Klasse)

In der dritten Klasse wird eine Untersuchung zur Geschichte „Hans und Lene“ durchgeführt, die auf einem Konzept beruht, das von Opper (1995) für die Erforschung der Lesekompetenz im Hamburger Bilingualen Schulversuch entwickelt worden ist. Dabei wird ein Verfahren zur Überprüfung von „Verlesungen“ beim lauten Vorlesen adaptiert, der „miscue analysis“ von Goodman (1976). Parallel zum Lesen produzierte Äußerungen in DGS, dem Fingeralphabet oder der Lautsprache werden aufgezeichnet und analysiert.¹⁷⁴ Das Leseverständnis wird mit Hilfe von zehn inhaltlichen Fragen in DGS ermittelt. Im Folgenden wird nur dieser Aspekt

¹⁷⁴ Untersuchungen von Verlesungen gehörloser Kindern werden auch international erprobt (Ewoldt 1978; Chaleff & Ritter 2001) und sind hierzulande bisher nur in den Klassen des Hamburger Bilingualen Schulversuchs (Opper 1995, Aibel 1997) sowie in einer Schwerhörigen-Vergleichsklasse (Anders 1997) durchgeführt worden (Günther 1999, 153).

vorgestellt, weil er mit den Verfahren aus der zweiten und vierten Klasse in Beziehung gesetzt werden kann, und nicht die Analyse der Verlesungen.

Die Geschichte „Hans und Lene: Oder weil du ein Mädchen bist...“ (nach Lobe & Welsh 1979)¹⁷⁵ umfasst 417 Wörter. Es geht um die Meinungsverschiedenheit der beiden im Titel genannten Nachbarskinder, ob Mädchen genauso gut klettern können wie Jungen. Um den Streit beizulegen, erklimmen sie einen hohen Baum. Auf gleicher Höhe angelangt, trauen sich beide nicht mehr hinunterzusteigen und müssen um Hilfe rufen. Die Feuerwehr kommt und rettet zuerst den Jungen und dann das Mädchen. Am Ende behaupten beide Kinder gewonnen zu haben, das Mädchen, weil es genauso schnell auf den Baum geklettert ist wie der Junge, und der Junge, weil er „zuerst wieder unten“ war.

Die Fragen folgen einem ähnlichen Muster, wie in den besprochenen Vergleichsarbeiten üblich. Ein Teil von ihnen bezieht sich auf einfache Informationen und kann wörtlich aus dem Text entnommen werden („Wer sind Hans und Lene?“ oder „Wer trägt Lene hinunter?“). Für andere Fragen müssen einfache Rückschlüsse gezogen werden („Warum sind Hans und Lene so hoch geklettert?“) oder der Sinn der Geschichte ist zu interpretieren („Was denkst du – Wer hat gewonnen?“). Zudem überprüft eine Frage das sprachliche Verständnis eines Satzes. Die SchülerInnen werden anhand des Verfahrens in Kompetenzgruppen eingeordnet, das für die Leseuntersuchung in der 8./9. Klasse des Hamburger Schulversuchs entwickelt worden ist (Hennies 2006a, 89f.) und auf Merkmalen der Geschichtenstruktur (Labov & Waletzky 1967; Labov 1980, 302) basiert (siehe 4.3). Das dort erprobte Analyseraster ermöglicht die Zuordnung zu einer von vier Verständnisstufen, die auf den Strukturmerkmalen der Geschichte basiert, wie sie unter 5.4 vorgestellt werden, und zwar ausgehend von der umfassendsten Verständnisstufe 1:

Verständnisstufe 1: Alle Strukturmerkmale der Geschichte werden erfasst: Orientierung, Handlungskomplikation, Evaluation und Resultat. Die SchülerInnen wissen, wer Hans und Lene sind, wieso sie auf einen Baum klettern, dass sie von dort nicht mehr eigenständig hinunterklettern können und wie die Geschichte endet. Es gibt eine zumindest annähernd richtige Beantwortung der Frage, ob Mädchen und Jungen gleich gut klettern können bzw. wer gewinnt.

Verständnisstufe 2: Die Strukturmerkmale Orientierung und Handlungskomplikation werden erfasst: Die SchülerInnen können berichten, wer Hans und Lene sind und worüber sie streiten.

¹⁷⁵ Der Originaltitel der Geschichte lautet „Lutz und Lene oder: Weil du ein Mädchen bist – 1. Folge“ und ist geändert worden, damit die Protagonisten deutlicher auseinander gehalten werden können.

Außerdem wissen sie, dass die beiden auf einen Baum klettern und von dort nicht mehr herunterkommen.

In dem von Hennies (2006a, 89f.) entwickelten Modell gibt es noch die Verständnisstufen 3 und 4. Erstere zeigt an, dass die Orientierung vollständig und das Strukturmerkmal der Handlungskomplikation ansatzweise erfasst werden, und letztere ist die Stufe, in der kein Strukturmerkmal sicher erkannt wird. Da von den SchülerInnen des Berliner Bilingualen Schulversuchs niemand in diese Kategorien fällt, wird auf beide Stufen nicht weiter eingegangen.

Die sieben SchülerInnen der bilingualen Klasse, die keinen Förderschwerpunkt „Lernen“ haben, bearbeiten diese Aufgabe.¹⁷⁶ Der Schüler mit einem Förderschwerpunkt „Sehen“, Muhammed, bekommt einen gekürzten, aber inhaltlich vergleichbaren Text und dieselben Fragen vorgelegt. Sie werden den Verständnisstufen folgendermaßen zugeordnet:

Verständnisstufe 1:

Luise, Christa und Maria geben alle Merkmale der Geschichte wieder. Sie nennen die Protagonisten und können den Ablauf der Geschichte schildern. Sie können die Behauptung von Hans wiederholen, dass Lene nicht klettern könne, weil Mädchen dies nicht könnten, und lehnen sie inhaltlich ab. Luise und Christa verweisen dabei auf ihre eigenen Erfahrungen, dass sie ja auch klettern könnten. Alle drei SchülerInnen beantworten die Frage, weshalb die Kinder auf den Baum klettern, damit, dass es sich um eine Wette oder einen Wettkampf handele. Maria und Luise sehen in Lene die Siegerin. Christa hingegen vermutet zögerlich, dass Hans gewonnen habe. Da sie jedoch vorher bereits alle Merkmale der Geschichte erfasst und auch bereits erwähnt hat, dass Mädchen eigentlich genauso gut klettern können wie Jungen, wird sie der Verständnisstufe 1 zugerechnet.

Verständnisstufe 2:

Die übrigen Kinder, Hamida, Simon, Fuad und Muhammed, können die Protagonisten benennen und beschreiben zumindest schematisch den Ablauf der Geschichte. Sie wissen, dass Hans einem Mädchen nicht zugestehen will, klettern zu können, haben aber über die Wette und die Auflösung am Ende der Geschichte nur ungefähre Vorstellungen.

¹⁷⁶ Die beiden Schüler mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“ haben eine stark vereinfachte Textversion bekommen, die inhaltlich nicht mehr mit der Ausgangsgeschichte vergleichbar ist und nicht in die Auswertung einfließt.

Die Zuordnung des Leseverständnisses nach diesem Modell bestätigt die Verteilung innerhalb der Klasse, die sich bereits bei der Orientierungsarbeit im zweiten Schuljahr andeutet: Mit Luise, Maria und Christa ist eine Gruppe vertreten, die ein entwickeltes Leseverständnis besitzt, und die übrigen SchülerInnen ohne einen Förderschwerpunkt „Lernen“ verstehen grundsätzlich die zentralen Struktureinheiten.

8.3.3 Gesamtvergleich

In Abb. 54 werden die Daten der SchülerInnen aus den vier Leseuntersuchungen einander gegenübergestellt, bei Nicht-Teilnahme von einzelnen SchülerInnen bleibt das jeweilige Feld leer: In der ersten Spalte sind die Lösungshäufigkeiten aus der Orientierungsarbeit in der zweiten Klasse zu finden (siehe 8.3.1) und in der zweiten Spalte die Verständnisstufen aus der „Hans und Lene“-Untersuchung in der dritten Klassenstufe (siehe 8.3.2). In den folgenden Spalten werden die Ergebnisse der Untersuchungen der vierten Klasse aufgeführt, zunächst wieviele der neun Worte in dem kleinen Wortschatztest zum IGLU-Text gekannt werden (siehe 5.3) und welche Lösungswahrscheinlichkeit in der IGLU-Aufgabe erreicht wird (siehe 5.6) und dann der Prozentsatz richtiger Antworten sowie das errechnete Fähigkeitsniveau in der VERA-Deutscharbeit (siehe 6.4; Projekt VERA 2005b, 5): Christa als Einzige löst die Fragen des Fähigkeitsniveaus II, der „[e]rweiterte[n] Fähigkeiten“, mit hinreichender Sicherheit. Maria und Hamida befinden sich auf dem Fähigkeitsniveau I der „[e]lementare[n] Fähigkeiten“. Die übrigen drei Schüler, Fuad, Simon und Muhammed, erreichen es nicht und verbleiben auf dem Fähigkeitsniveau 0.

Es gibt zwar über die Jahre und die verschiedenen Evaluationen hinweg einige Schwankungen, es kristallisieren sich dennoch drei Niveaugruppen der Lesekompetenz heraus: Luise, Christa und Maria bilden die leistungsstärkste Gruppe. Hamida, Fuad und Simon zeigen eine mittlere Lesekompetenz, wobei Hamida aufgrund ihrer überdurchschnittlichen Leistung in der VERA-Deutscharbeit auf der Grenze zur besseren Gruppe anzusiedeln ist. Muhammed, der Schüler mit einem Förderschwerpunkt „Sehen“, weist in den Untersuchungen eine vergleichsweise schwache Lesekompetenz auf, genauso wie Jesse und Thomas, die beiden Schüler mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“, die allerdings an den meisten Untersuchungen nicht teilnehmen.

SchülerIn	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse				Lese-kompetenz
	OA	H. u. L.	IGLU		VERA		
Christa	25%	I	8 (von 9)	45%	68%	II	hoch
Maria	25%	I	6 (von 9)	64%	53%	I	
Luise	42%	I	7 (von 9)	45%			
Hamida	8%	II	6 (von 9)	36%	53%	I	mittel
Fuad	17%	II	6 (von 9)	36%	32%	0	
Simon	17%	II	6 (von 9)	18%	32%	0	
Muhammed	8%	II	3 (von 9)	18%	21%	0	schwach
Thomas	17%		2 (von 9)	9%			FSP
Jesse	0%						„Lernen“

Abb. 54: Vergleich der Lesekompetenzuntersuchungen in der bilingualen Klasse

OA=Orientierungsarbeit, H.u.L.=„Hans und Lene“ (Verständnisstufen IV-I);

IGLU=IGLU-Textaufgabe (Wortschatztest, Lösungswahrscheinlichkeit);

VERA= VERA-Deutscharbeit 2005 (Lösungswahrscheinlichkeit, Fähigkeitsniveau 0-III)

Im Vergleich mit den SchülerInnen an Hörgeschädigtenschulen wird diese Einteilung bestätigt: In dem kleinen Wortschatztest zum IGLU-Text (siehe 5.3) liegen alle SchülerInnen außer Muhammed und Thomas über dem Durchschnitt der hörgeschädigten ViertklässlerInnen von 5,6 (aus 9) richtig erkannten Worten. Bei der IGLU-Aufgabe liegen Christa, Maria und Luise deutlich sowie Hamida und Fuad leicht über dem Mittelwert der SchülerInnen an Hörgeschädigtenschulen von 34% (siehe 5.6). In der VERA-Deutscharbeit haben Christa, Maria und Hamida ein überdurchschnittliches Ergebnis im Vergleich zu den hörgeschädigten ViertklässlerInnen, die eine Lösungswahrscheinlichkeit von 36% erreichen (siehe 6.4.1). Fuads und Simons Ergebnisse liegen leicht unter dem Mittelwert der ViertklässlerInnen, aber noch über dem Durchschnittswert der zumeist älteren SchülerInnen an der EAE-Schule von 29% (siehe 6.4.2).

Im Zusammenhag mit der IGLU-basierten Aufgabe wird unter 5.1 gezeigt, dass die bilingualen SchülerInnen insgesamt mehr Gebärden beim Lesen des Textes einsetzen als andere Gruppen und so ihr Verständnis inhaltlich absichern. Bezogen auf die Merkmale der Geschichtenstruktur verfügen sie über entwickeltere Kompetenzen als die meisten anderen Teilgruppen, wie unter 5.4 ausgeführt, und dies, obwohl sie auch sprachliche Schwierigkeiten mit dem Text haben: Nur Christa erkennt die Pointe der Geschichte richtig, nämlich dass Labon den Mäusen vorgaukelt, sie würden an der Decke stehen. Maria und Luise halten das

Lexem „Decke“ fälschlicherweise für eine Stoff- statt eine Zimmerdecke. Doch beide Schülerinnen, zusammen mit Christa und Muhammed, verstehen die Überschrift „Mäuse auf dem Kopf“ dahingehend, dass die Mäuse einen Kopfstand machen. Dass die SchülerInnen lexikalische Lücken kompensieren und deutliche Widersprüche in der Interpretation aushalten können, erweist sich auch im ersten Teil der Aufgabe „Mäuse 6“: Außer Christa notieren Maria und Fuad, die Mäuse glaubten in der zweiten Nacht auf der „Decke“ zu stehen, obwohl sie diesen Aspekt der Geschichte nicht vollständig verstanden haben. Maria und Luise antworten auf den zweiten Teil der Frage „Mäuse 6“, was die Mäuse machen, um ihr „Problem“ zu beheben, richtig damit, dass sie „Kopfstand“ niederschreiben. Dies gelingt ihnen, ohne das „Problem“ der Mäuse tatsächlich erkannt zu haben und die Motivation dafür zu verstehen (siehe 5.7.3). Wenn diese SchülerInnen also trotz ihres weitgehenden Nichtverstehens der Pointe der Geschichte richtige Lösungen geben können, dann belegt dies die Vielfältigkeit ihrer Lösungsstrategien.

Thomas löst zwar nur eine Aufgabe der IGLU-basierten Untersuchung richtig, die aber bemerkenswerterweise eine freie Antwort erfordert: In der Frage „Mäuse 10“, wohin Labon die Mäuse tut, nachdem er sie aufgesammelt hat, schreibt er ohne zu zögern: „**kbo*“. Dass die Mäuse in einem Korb landen, können nur knapp 50% der hörgeschädigten ViertklässlerInnen angeben (siehe 5.7.1), womit er eine für einen Schüler mit einem ausgeprägten Förderschwerpunkt „Lernen“ beachtliche Teilleistung erbringt.

Zur VERA-Deutscharbeit wird unter 6.5 ausgeführt, wie sich die Antworten der verschiedenen hörgeschädigten SchülerInnen in qualitativer Hinsicht voneinander unterscheiden. Es ist hervorzuheben, wie häufig der bilingualen Klasse in freien Antworten eigene Formulierungen gelingen. Oft sind bilinguale SchülerInnen die einzigen unter den hochgradig hörgeschädigten, die Ansätze von argumentativen Strukturen aufweisen. Dabei handelt es sich ebenfalls um wissensbasierte Kompetenzen im Leseprozess, kombiniert mit dem frühzeitig geübten freien Schreiben im Rahmen des bilingualen Unterrichts.

Zusammenfassend stimmen die Ergebnisse der bilingualen Klasse in den verschiedenen Leseuntersuchungen weitgehend überein. Es zeigt sich eine stetige Entwicklung der Kompetenzen von der zweiten bis zur vierten Klasse, die für hochgradig schwerhörige und gehörlose SchülerInnen in der Primarstufe nicht üblich ist.

8.4 Weitere Untersuchungen zu sprachlichen Kompetenzen

Neben den Studien zur Lesekompetenz gibt es weitere Daten zu den sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen von der ersten bis zur dritten Klasse. Im vorliegenden Abschnitt werden die Ergebnisse zur Lesekompetenz in der vierten Klasse mit verschiedenen Evaluationen aus der dritten Klasse verglichen, um sie dadurch weiter abzusichern. Unter 8.5 werden dann die Daten aus den frühen Klassenstufen herangezogen, um Schriftspracherwerbsstrategien der SchülerInnen zu beleuchten.

Die Studien in der dritten Klasse sind ein Jahr (Mann 2007) bzw. ein halbes Jahr (Günther 2007, Kremer & Wunderlich 2007, Wilsdorf 2007) vor den hier präsentierten Untersuchungen zur Lesekompetenz in der vierten Klasse durchgeführt worden. In Abb. 55 wird eine Übersicht der individuellen Ergebnisse der SchülerInnen geboten.

	Referenzbez.		Narrative Kompetenz		Lexikalische Kompetenz		
	Lesen	DGS	Schreiben	DGS	DGS	Schr.	Lautspr.
Christa	> ø	> ø	4	4	96	95	93
Maria	> ø	> ø	3	4	97	96	95
Luise	> ø	> ø	2-3	3-4	95	95	93
Hamida			2-3	2-3	95	92	92
Fuad			3-4	2-3	96	93	92
Simon			2	3	96	90	92
Muhammed			2	3-4	90	58	90
Thomas			1	2	86	76	76
Jesse			1	2-3	92	50	66

Abb. 55: Sprachliche Kompetenzen der bilingualen SchülerInnen (3. Klasse)

Mann (2007, 263ff.) überprüft das Verständnis von Referenzbeziehungen, d.h. die rezeptive Identifizierung der semantischen Rollen „Agens“ und „Patiens“ in Schriftsprache und DGS. 121 SchülerInnen an Hörgeschädigtenschulen im Alter von 6 bis 18 Jahren werden einem Computertest unterworfen. Christa (Alter: 9;0), Luise (Alter: 9;3) und Maria (Alter: 10;7) nehmen daran teil. Sie können mit 19 anderen SchülerInnen der EAE-Schule und der Gesamtstichprobe verglichen werden, die mit demselben Verfahren getestet worden sind. Die drei bilingualen Schülerinnen erreichen in beiden Testteilen überdurchschnittliche Ergebnisse, obwohl sie sehr viel jünger sind als die Stichproben an ihrer Schule (Altersdurchschnitt: 12;3)

und die Gesamtstichprobe (Altersdurchschnitt: 13;0). Für sie bestätigt sich das Ergebnis aus der schulweiten Leseevaluation, dass sie stärkere Kompetenzen zeigen als viele ältere hochgradig hörgeschädigte SchülerInnen.

Günther (2007) und Wilsdorf (2007) untersuchen die narrativen Strukturen in der Schriftsprache und DGS zu demselben Erzählanlass, dem Knet-Animationsfilm „Pingu geht fischen“.¹⁷⁷ Der Einschätzung liegt ein Geschichtenstrukturmodell, das „Bielefelder Geschichtenschema“ von Boueke et al. (1995), zugrunde, das von Günther (1999, 125) erweitert und für die Analyse von Schrift- und Gebärdenspracherzählungen im Hamburger Schulversuch verwendet worden ist (Günther et al 2004, 195ff.). Es lässt eine Beurteilung der Komplexität von Geschichten zu, beginnend mit den Stufen 0 („prälinguistisch-isolierend“) und 1 („isolierend“), über die Stufen 2 („linear“) und 3 („episodisch-strukturiert“) bis hin zur ausgereiften Erzählfähigkeit der Stufe 4 („narrativ-strukturiert“).

Eine episodisch- bis narrativ-strukturierte Erzählung, wie sie als altersangemessen angesehen werden kann (Günther 1999, 125), gelingt in der Schriftsprache Maria, Christa und Fuad sowie ansatzweise Luise und Hamida. Ein lineares Erzählniveau in der Schriftsprache erreichen Simon und Muhammed, während die beiden SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“ isolierte Ereignisse der Geschichte wiedergeben (Günther 2007, 190).

In der DGS lässt sich, bis auf Fuad, bei allen bilingualen SchülerInnen ein gleiches oder höheres Niveau als in der Schriftspracherzählung feststellen: Hier sind es Christa, Maria, Luise, Muhammed und Simon, die die beiden höchsten Erzählstufen erreichen. Fuad, Hamida und Jesse erzählen ansatzweise episodisch-strukturiert. Die DGS-Erzählung von Thomas bleibt linear (Wilsdorf 2007, 80f.).

Diese Ergebnisse unterstützen die in den Leseuntersuchungen gefundene Kompetenzverteilung innerhalb der Klasse weitgehend, weichen bei einzelnen SchülerInnen aber auch davon ab. Während sich die entwickelten Fähigkeiten von Christa und Maria im Umgang mit der Schriftsprache bestätigen, ist Luise, das dritte Mädchen aus der Gruppe mit der größten Lesekompetenz, in der Textproduktion leicht schwächer. Die SchülerInnen mit mittlerer Lesekompetenz sind auch hier im Mittelfeld anzutreffen, mit der Ausnahme von Fuad, der über eine entwickelte Textproduktionskompetenz verfügt. Hamida befindet sich, wie erwartet, zwischen der mittleren und der stärkeren Gruppe, Simon und Muhammed verfügen über eine mittlere bis niedrige Textproduktionskompetenz. Die beiden Schüler mit

¹⁷⁷ Regie: Otmar Gutmann, Marianne Noser, 1987.

einem Förderschwerpunkt „Lernen“ sind nur auf der untersten Stufe schriftsprachlicher Erzählkompetenz anzusiedeln.

Die Erzählkompetenz in der Gebärdensprache stimmt bei allen SchülerInnen mit derjenigen in der Textproduktionskompetenz überein oder ist besser entwickelt, wiederum mit Ausnahme von Fuad. Christa, Maria, Luise und Muhammed bilden die Gruppe mit nahezu ausgereifter oder vollständiger Erzählkompetenz, Simon, Hamida, Fuad und Jesse finden sich im Mittelfeld wieder, während Thomas' gebärdensprachliche Erzählkompetenz über lineare Strukturen nicht hinauskommt.

Gerade die bilingualen SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt entwickeln in der DGS Erzählkompetenzen, die ihnen in der Schriftsprache nicht gelingen. Denn nur bei Muhammed und Jesse liegt die Erzählkompetenz in beiden Sprachen mehr als eine Stufe auseinander. Sie scheinen mit der DGS im besonderen Maße ihre Schwierigkeiten in der Schriftsprache auszugleichen.

In den letzten drei Spalten werden die Ergebnisse des Perlesko-Tests¹⁷⁸ zum Erwerb rezeptiver lexikalischer Kompetenzen in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache (Kremer & Wunderlich 2007, 222) vorgestellt. Es werden die Prozentränge im Vergleich zur Eichstichprobe angegeben, in der 112 gehörlose Dritt- bis FünftklässlerInnen erfasst sind (Bizer & Karl 2002, 95). Sie geben den Anteil der Eichstichprobe an, der eine niedrigere Lösungswahrscheinlichkeit als die Testperson erreicht. Alle bilingualen SchülerInnen ohne zusätzlichen Förderschwerpunkt sind besser als 90% der Eichstichprobe. Die stärkste Sprache ist die DGS, in der alle SchülerInnen ohne zusätzliche Förderschwerpunkte einen Prozentrang von über 95 erreichen und Muhammed sowie Jesse einen von mindestens 90. Sogar Thomas zeigt in der DGS eine lexikalische Kompetenz, die besser ist als die von 86% der Eichstichprobe. Der Kompetenzunterschied zwischen den bilingualen und anderen hörgeschädigten SchülerInnen ist am deutlichsten in der DGS ausgeprägt.

Die Perlesko-Ergebnisse in der Schriftsprache sind ebenfalls hoch: Besser als 95% der Eichstichprobe schneiden Christa, Maria und Luise ab. In einer mittleren Gruppe befinden sich Hamida, Fuad und Simon, die 90% der Eichstichprobe hinter sich lassen. Thomas, Muhammed und Jesse bilden die untere Gruppe, wobei letzterer zwar den geringsten Prozentrang innerhalb seiner Klasse, aber damit immer noch einen besseren Wert als die Hälfte der Eichstichprobe erreicht.

Schließlich liegt ein Wert zur lexikalischen Kompetenz in der Lautsprache vor, bei der die SchülerInnen das Mundbild sehen können, womit sich das Verfahren von einer

¹⁷⁸ „Prüfverfahren zur Erfassung lexikalisch-semantischer Kompetenz“ von Bizer & Karl (2002, 274).

Sprachaudiometrie im Freifeld unterscheidet: Hier erzielt nur Maria einen sehr hohen Wert von 95 und die übrigen SchülerInnen ohne Förderschwerpunkt „Lernen“, d.h. auch Muhammed, kommen zu einem guten Ergebnis, das 90% der Eichstichprobe übertrifft. Thomas und Jesse haben innerhalb der Klasse niedrige, jedoch im Vergleich zur Eichstichprobe überdurchschnittliche Werte.

Die SchülerInnen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt weichen in ihren Ergebnissen zur DGS weniger stark vom Klassenmittel ab als in Laut- und Schriftsprache, womit die oben geäußerte Vermutung gestützt wird, dass sie im besonderen Maße die DGS zur Kompensation ihrer übrigen sprachlichen Schwierigkeiten nutzen können.

	Eichstichprobe	Hamburger bilingualer Schulversuch	Berliner bilingualer Schulversuch
n=	112	6	9
DGS	40,4	48,8	49,1
Schriftsprache	32,0	47,5	45,7
Lautsprache	34,1	43,7	48,0
Σ	108,0	140,0	142,8

Abb. 56: Lexikalische Kompetenz der beiden Schulversuchsklassen

In Abb. 56 ist der durchschnittliche Punktwert der Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs in Relation zur Eichstichprobe sowie zu den darin enthaltenen SchülerInnen des Hamburger Bilingualen Schulversuchs, die sich in der kombinierten 4. und 5. Klasse befinden, ausgewiesen (Bizer & Karl 2002, 201f.; Kremer & Wunderlich 2007, 224): Beide Schulversuchsgruppen haben einen deutlich überdurchschnittlichen Wert, der einander in der Gebärden- und Schriftsprache stark ähnelt. In der Lautsprache liegt das Ergebnis der Berliner SchülerInnen über dem der Hamburger SchülerInnen. Dies liegt daran, dass die SchülerInnen im Berliner Schulversuch teilweise über deutlich günstigere audilogische Voraussetzungen verfügen als die Hamburger SchülerInnen und dementsprechend die Hör-Sprech-Förderung dort auch einen höheren Stellenwert spielt (Günther et al. 2007a).

Zusammenfassend ermöglichen die aufgeführten Daten aus verschiedenen Untersuchungen zu sprachlichen Kompetenzbereichen der bilingualen SchülerInnen eine weitgehende Bestätigung der eigenen Ergebnisse zur Lesekompetenz und der dabei ermittelten klasseninternen Kompetenzverteilung. Die in den Lesekompetenzuntersuchungen gefundene

Relation zu Vergleichsgruppen nicht-bilingualer hörgeschädigter SchülerInnen werden von Mann (2007) sowie Kremer und Wunderlich (2007) bezeugt, in deren Studien sich die einbezogenen SchülerInnen des Berliner Bilingualen Schulversuchs gegenüber Normierungsgruppen oder Eichstichproben gleichaltriger bzw. älterer hörgeschädigter SchülerInnen als überdurchschnittlich erweisen.

8.5 Schriftspracherwerbsstrategien

Die Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs ist nicht ungewöhnlich günstig zusammengesetzt, so dass die vorgestellten Ergebnisse nicht durch ihre Voraussetzungen allein erklärt werden können, selbst wenn man von einem größeren Anteil engagierter Eltern ausgeht. Es ist vielmehr wahrscheinlich, dass die Bilingualität zum Erfolg der SchülerInnen beiträgt. Wenn dies zutrifft, sind strukturell bilinguale Prozesse, d.h. Übertragungen von Kompetenzen zwischen den Sprachen und Modalitäten, in der Schriftsprachentwicklung zu erwarten. Es wird im bilingualen Unterricht davon ausgegangen, dass die Gebärdensprache als Basissprache dient, die prinzipiell allen SchülerInnen zugänglich ist, und dass die beteiligten Sprachen positiv interagieren oder sich zumindest nicht stören. Bei verschiedenen individuellen Voraussetzungen können demzufolge die Sprachen in dem Erwerbsprozess auch unterschiedlich gewichtet sein. Unter 1.4 wird deshalb die Hypothese aufgestellt, dass die bilingualen SchülerInnen individuelle Wege im Schriftspracherwerb beschreiten. Wenn sich dies in Studien bestätigt, kann das bilinguale Modell auch angesichts der zunehmenden Heterogenität in der Hörgeschädigtenpädagogik als erfolgversprechend angesehen werden. Die Berliner Schulversuchsklasse bietet mit ihrer Bandbreite an unterschiedlichen Voraussetzungen ein gutes Beispiel für diese Problematik.

Zur Entwicklung der Schriftsprache können von den bilingualen SchülerInnen theoretisch die Strukturen von drei sprachlichen Systemen genutzt werden, und zwar die der Gebärdensprache, die der Lautsprache und die der Schriftsprache immanenten Strukturmerkmale. Je nach auditiver Erreichbarkeit und anderen individuellen Voraussetzungen sollten sich also verschiedene Formen der Interaktion zwischen diesen sprachlichen Systemen bei den SchülerInnen finden lassen.

Da der Perlesko-Test (siehe 8.4) in jährlichen Abständen durchgeführt worden ist, liegen Werte zur Entwicklung lexikalischer Kompetenz vom ersten bis zum vierten Schulbesuchsjahr (Klasse 1.1 bis Klasse 3) vor. Wenn man die von Kremer und Wunderlich (2007, 219ff.) ermittelten Rohwerte aus den ersten drei Schuljahren vergleicht, entwickeln die

meisten SchülerInnen ihr Lexikon in der DGS zuerst, gefolgt von der Laut- und Schriftsprache. Als Beispiel hierfür kann Christa dienen, deren Entwicklung in Abb. 57 graphisch aufgearbeitet ist: Es zeigt sich von Anfang an eine hohe Kompetenz in der Gebärdensprache (GS), gefolgt von einer weniger stark ausgeprägten Lautsprache (LS). Im ersten Schuljahr werden erwartungsgemäß relativ wenige Items in der Schriftsprache erkannt (SS). Im Laufe der folgenden Schuljahre ziehen die lexikalischen Kompetenzen in Laut- und Schriftsprache jedoch nach. Ein Verlauf dieser Art zeigt sich bei Maria, Hamida, Muhammed und Simon. Die Schüler mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt „Lernen“, Thomas und Jesse, durchlaufen eine ähnliche Entwicklung mit niedrigeren Werten in der Schriftsprache.

Nur in zwei Fällen folgt der Aufbau des Wortschatzes einem anderen Muster: Fuad, der als Beispiel in Abb. 58 angeführt wird, und Luise haben von Anfang an eine gleich hohe lexikalische Kompetenz in Laut- und Gebärdensprache, der sich die Werte in der Schriftsprache über die Jahre angleichen.

Das Lexikon der meisten SchülerInnen entwickelt sich also in der Basissprache DGS zuerst und danach in Laut- und Schriftsprache. Nur im Falle der beiden audiologisch am besten zu erreichenden SchülerInnen spielt die Lautsprache von Anfang an eine gleichwertige Rolle wie die Gebärdensprache. Die SchülerInnen mit zusätzlichen Förderschwerpunkten können ihre gebärdensprachlichen Kompetenzen weniger gut in schriftsprachliche umsetzen. Diese Ergebnisse stützen die unter 8.4 dargestellten Befunde, denen zufolge nahezu alle SchülerInnen in der DGS eine höhere Erzählkompetenz haben als in der Schriftsprache, was ebenfalls vermuten lässt, dass sie im Laufe der Schriftsprachentwicklung darauf zurückgreifen können. Die einzige Ausnahme bildet auch hierbei Fuad, dessen Erzählniveau in der DGS nicht ganz das in der Schriftsprache erreicht. Dies passt dazu, dass ihm die DGS nicht so stark als ausgeprägte Basissprache dient wie seinen KlassenkameradInnen.

Neben den Untersuchungen, die die Sprachen unabhängig voneinander evaluieren und deshalb auf die Übertragungen von Kompetenz schließen lassen, wird die Schriftsprache der bilingualen SchülerInnen auch auf strukturelle Einflüsse hin analysiert:

So deckt Günther (2007, 160f.) verschiedene Fehlerstrukturen in den ersten freien Texten auf, die in der Klasse 1.2 verfasst werden, und kann an ihnen unterschiedliche Verarbeitungsstrategien nachweisen: Christa, Hamida und Maria haben primär graphemische Fehlschreibungen, die aus einer schriftbasierten Erwerbsstrategie herrühren, während Luise und Simon phonemische Fehlschreibungen produzieren, die auf falschen Laut-Buchstabenzuordnungen beruhen. Fuad ist bereits auf dem Weg zu einer weiteren Erwerbsstufe, der orthographisch-morphemischen Strategie. Zu den SchülerInnen mit einem

zusätzlichen Förderschwerpunkt liegt keine derartige Analyse vor, weil sie zu jener Zeit noch nicht im eigentlichen Sinne frei schreiben, sondern sich an vorgegebenen Wortlisten orientieren. Auch hier finden sich also bei den meisten SchülerInnen keine Einflüsse der Lautsprache, nur bei Luise, deren auditive Erreichbarkeit auch an anderer Stelle belegt ist, und bei Simon, für den dies in anderen Untersuchungen nicht mehr gefunden wird.

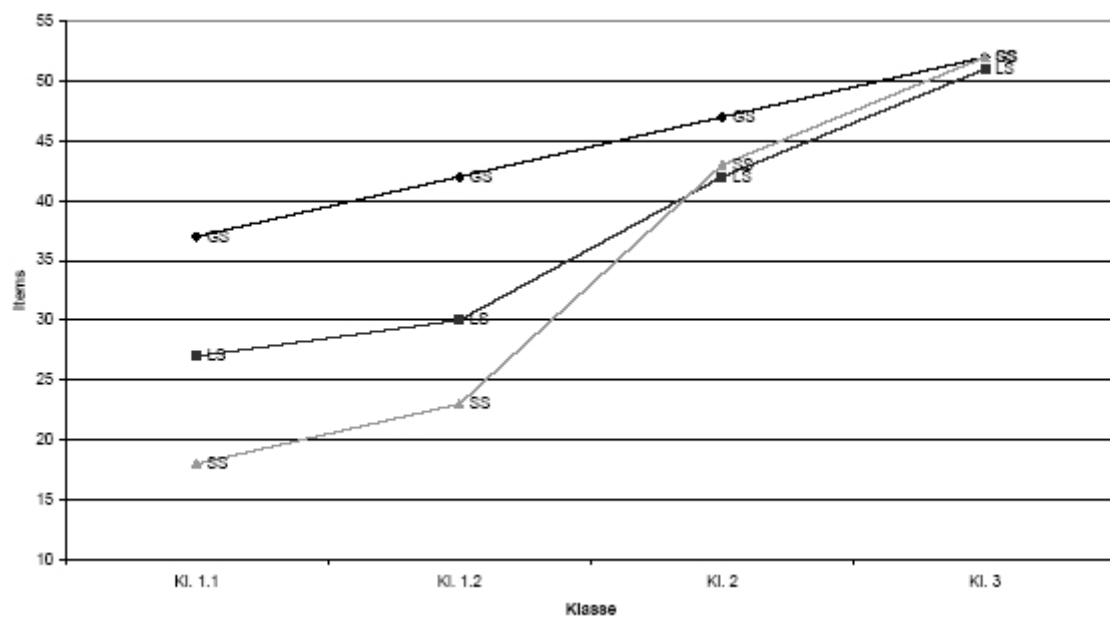


Abb. 57: Entwicklung der lexikalischen Kompetenz von Christa

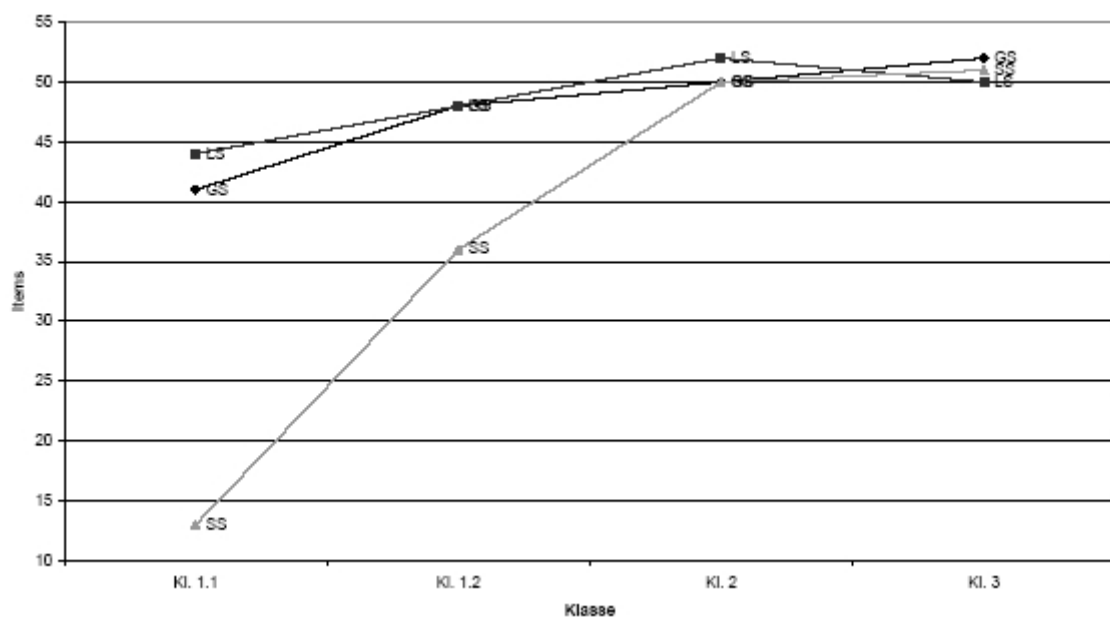


Abb. 58: Entwicklung der lexikalischen Kompetenz von Fuad

GS=Gebärdensprache; LS=Lautsprache; SS=Schriftsprache

Plaza Pust (2007) untersucht daneben sprachliche Kontaktphänomene in gebärdensprachlichen und schriftsprachlichen Erzählungen anhand eines Erzählanlasses, der Bildergeschichte „Frog, where are you?“ (Mayer 1969), die von der zweiten Klassenstufe an jährlich erhoben werden. An den Auswertungen sind die Schüler mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“ nicht beteiligt. Bei Christa, Fuad, Hamida, Muhammed und Simon macht sie syntaktische Entlehnungen in beide Richtungen aus, während Luise nur Strukturen aus der Schrift- bzw. Lautsprache in die gebärdensprachlichen Texte übernimmt und sich bei Maria in dem Datenkorpus „keine Belege für sprachliche Kontakt-Phänomene“ finden lassen (Plaza Pust 2007, 251).

Strukturelle Übertragungen von einer auf eine andere Sprache sind nicht einfach zu identifizieren. Die hier dargelegten Studien unterstützen allerdings die These, dass die SchülerInnen der bilingualen Klasse zumeist von einer weiterentwickelten Kompetenz in der DGS profitieren können, wenn sie die Schriftsprache erwerben. Dies ist insbesondere für lexikalische und narrative Aspekte erkennbar. Luise und Fuad indes, die beiden SchülerInnen mit einem besseren Hörvermögen, fallen dadurch auf, dass ihre Laut- oder Schriftsprache gleich gut bzw. teilweise besser ausgeprägt ist als ihre Gebärdensprache. So zeigt sich, dass sie offenbar ihr Hörvermögen zu einem strukturell wirksamen Lautspracherwerb genutzt haben, wie sich für Luise anhand früher Fehlschreibungen belegen lässt.

Die Ergebnisse dienen als Beleg dafür, dass innerhalb eines bilingualen Konzeptes je nach audiologischer Voraussetzung die Gebärdensprache entweder dominante Basissprache ist oder der Lautsprache in ihrer Wirkung gleichwertig. Zudem haben die bilingualen SchülerInnen auch ungeachtet der audiologischen Voraussetzungen individuelle Eigenheiten im bilingualen Spracherwerb, wie z.B. Maria, die bereits in der ersten Klasse eine hohe lexikalische Sicherheit in allen Sprachen zeigt und offensichtlich weniger als ihre MitschülerInnen auf Übertragungen von einer Sprache in die andere angewiesen ist. Zusammenfassend scheint sich also die Hypothese zu bestätigen, dass im bilingualen Unterricht eine Bandbreite von Erwerbswegen nebeneinander existieren kann.

8.6 Zusammenfassung

Die bilingualen SchülerInnen haben keine außergewöhnlich günstigen Voraussetzungen, wenn man nur die messbaren Variablen heranzieht, wie den Hörstatus, den Anteil von Kindern mit zusätzlichen Förderschwerpunkten und die Zahl von SchülerInnen mit einem

Migrationshintergrund. Sie können deshalb als gutes Beispiel für die immer weiter steigende Heterogenität in Hörgeschädigtenschulen gelten.

Die Klasse ist jedoch aufgrund des zusätzlichen Schulbesuchsjahrs und des Einflusses einiger überdurchschnittlich engagierter Eltern begünstigt. Während die sehr guten Ergebnisse im Vergleich zu älteren hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen belegen, dass die gedehnte Eingangsstufe nicht der Grund für den Erfolg der Klasse ist, wird der Elterneinfluss nicht gemessen und kann folglich nicht bestimmt werden.

Der Längsschnittvergleich verschiedener Untersuchungen der ersten vier Schuljahre weist eine kontinuierliche Entwicklung der Lesekompetenz nach und bestätigt weitgehend die Leistungsverteilung in der vierten Klasse. Sie wird zudem von einer Reihe von Untersuchungen sprachlicher Kompetenzen in der dritten Klasse unterstützt. Im Schriftspracherwerb der bilingualen SchülerInnen interagieren die beteiligten Sprachen und sind je nach individuellen, z.B. audiologischen Voraussetzungen gewichtet.

Fasst man alle Aspekte zusammen, erweist sich der bilinguale Unterricht als erfolgreich; vor allem bietet er den pädagogisch-methodischen Rahmen für eine sehr heterogene Klasse, von dem auch die SchülerInnen mit Hörresten oder einem CI profitieren. Ein Widerspruch zwischen kompensatorischen Maßnahmen und Förderung vorhandener Hörreste, wie ihn die Hörgeschädigtenpädagogik klassischerweise unterstellt, besteht nicht.

9 Schlussbemerkung

SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ werden zunehmend mit den Anforderungen konfrontiert, die in Form von Bildungsevaluationen an alle Schulen herangetragen werden. Vergleichs- und zentrale Abschlussarbeiten sind in den von der KMK angestoßenen Prozess der Etablierung von Bildungsstandards eingebunden. Bei der Durchführung solcher Prüfungen werden die Hörgeschädigtenschulen nur begrenzte eigene Gestaltungsmöglichkeiten haben, wie z.B. die Wahl eines angemessenen Nachteilsausgleichs; ihre SchülerInnen werden aber weitgehend vor denselben Herausforderungen stehen wie die RegelschülerInnen. Da hörgeschädigte SchülerInnen einerseits in der offiziellen Bildungsforschung bisher keine gesonderte Beachtung erfahren und andererseits die Hörgeschädigtenpädagogik nur eine schmale Tradition darin hat, die Ergebnisse ihrer pädagogischen Arbeit empirisch zu belegen, liegen bisher kaum Erkenntnisse vor, die mit Verfahren der aktuellen empirischen Bildungsforschung erhoben worden sind. Die vorliegende Arbeit untersucht die Lesekompetenz von SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen, da für deren Bildungschancen und gesellschaftliche Teilhabe trotz eines sich ausweitenden Angebots an Informationen in DGS oder LBG auch künftig die Schriftsprachkompetenz entscheidend sein wird. Sie orientiert sich an den Methoden und der Struktur der offiziellen Bildungsberichterstattung, einerseits mit dem Ziel, die Merkmale der SchülerInnen zu identifizieren, die Einfluss auf die Lesekompetenz haben, und andererseits die Folgen des pädagogischen Handelns zu beschreiben und beide gegeneinander abzuwägen (Kap. 1).

In einem Datenkapitel werden die zentralen Merkmale zur Population der SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ in Deutschland und zu den Methoden ihrer Beschulung zusammengetragen. Trotz einiger Schulschließungen oder -zusammenlegungen in den letzten Jahren ist die Anzahl der SchülerInnen in den Hörgeschädigtenschulen und in der Integration bemerkenswert konstant. Es werden etwa drei Viertel der SchülerInnen, die in offiziellen Statistiken mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ erfasst werden, in Sonderschulen unterrichtet und ein Viertel, zumeist wegen günstiger audiologischer Voraussetzungen, in der Integration an einer Regelschule. Die Schülerschaft an den Hörgeschädigtenschulen ist äußerst heterogen: Sie umfasst dysauditive SchülerInnen mit einer AVWS, schwerhörige und gehörlose, von denen eine zunehmende Zahl mit einem CI versorgt ist. Ferner gibt es an Hörgeschädigtenschulen einen höheren Anteil mit einem Migrationshintergrund als an Regelschulen und eine bedeutende Anzahl von Kindern mit zusätzlichen

Förderschwerpunkten. Die Hörgeschädigtenschulen reagieren auf diese Heterogenität mit einer Bandbreite von verschiedenen methodischen Ansätzen, die von einem hörgerichteten bzw. rein lautsprachlichen Vorgehen bis hin zum bilingualen Unterricht unter gleichberechtigter Verwendung der Laut-, Schrift- und Gebärdensprache und dem Einsatz hörender und gehörloser Lehrkräfte reicht. Zwischen diesen beiden Polen findet sich eine Reihe von Unterrichtsformen, die LUG, LBG oder DGS im abgestuften Maße einsetzen, überwiegend jedoch auf die Lautsprache als Unterrichtsziel ausgerichtet sind. Am Fallbeispiel der beiden Hörgeschädigtenschulen der Stadt Münster (2004) lässt sich jedoch nachweisen, dass hörgeschädigte SchülerInnen ohne Zugang zur Lautsprache von einer graduellen Nutzung lautsprachbegleitender Gebärden nicht in einem Maße profitieren, dass sie ihre Schwierigkeiten im Erwerb der Schriftsprache kompensieren könnten. Diese Daten legen die Notwendigkeit nahe, die verschiedenen sprachlichen Konzepte in der Hörgeschädigtenpädagogik unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der SchülerInnen empirisch zu erfassen, um in Konzepten der äußeren Differenzierung, wie etwa den bayerischen Sprachlerngruppen, oder in der Binnendifferenzierung den Unterricht so zu gestalten, dass den SchülerInnen möglichst gute Entwicklungschancen eröffnet werden können. Eine Zweiteilung der hörgeschädigtenpädagogischen Methoden in laut- und gebärdensprachliche Ansätze ist in der Schulrealität nämlich nicht gegeben, ein gleichberechtigter Einbezug der Gebärdensprache bleibt allerdings bisher ein Minderheitenmodell (Kap. 2).

Die aktuellen Formen der Leseevaluation basieren auf der Grundlage der mentalen Modelle des Leseprozesses, insbesondere des Situationsmodells von van Dijk und Kintsch (1983), und beziehen sich auf die angelsächsische kognitionspsychologische Fachperspektive, in der Lesekompetenz als „Literacy“ funktional beschrieben wird. Sie beruhen auf US-amerikanischen und internationalen Vorstudien und stehen in einer psychometrischen Forschungstradition, in der Texte verwendet werden, die nicht nur aus Schrift, sondern auch aus Tabellen, Bildern etc. bestehen können. Verfahren wie PISA, IGLU und VERA unterscheiden sich zwar darin, wie sie diese Vorgaben im Einzelnen umsetzen, sie erfassen die Lesekompetenz aber insofern in gleicher Weise, als sie in textbasierte und wissensbasierte Teilkompetenzen unterscheiden. Dieses Modell der Lesekompetenz wird mittlerweile von den Bildungsstandards aufgegriffen und ist deshalb besonders geeignet, die Kompetenzen hörgeschädigter SchülerInnen im Kontext der aktuellen Bildungsberichterstattung zu erfassen (Kap. 3).

Einige internationale Studien zur Lesekompetenz, wie z.B. der SAT, bedienen sich eines ähnlichen Evaluationsmodells, größere Untersuchungen der Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen in Deutschland konzentrieren sich dagegen auf Textproduktionskompetenzen. Sie belegen einheitlich, dass insbesondere hochgradig hörgeschädigte SchülerInnen zu einem großen Teil im Laufe ihrer Schulzeit keine funktionalen Kompetenzen in der Schriftsprache erwerben und immer weiter von der hörenden Altersnorm abfallen. Als einflussreiches Merkmal ist in den breiteren Erhebungen der Grad des Hörverlusts hervorzuheben. Dem stehen Untersuchungen gegenüber, die einen positiven Zusammenhang zwischen Gebärdensprach- und Lesekompetenz belegen oder nachweisen, dass SchülerInnen in einem bilingualen Schulprogramm höhere Schriftsprachkompetenzen erreichen, als aufgrund ihres Hörstatus zu erwarten wäre. Ergänzend weisen die Studien darauf hin, dass ein anderssprachiger Hintergrund oder eine zusätzliche Behinderung einen negativen Einfluss auf den Erwerb der Schriftsprache haben kann (Kap. 4).

Basierend auf diesen Vorstudien wird in der vorliegenden Arbeit von der forschungsleitenden Hypothese ausgegangen, dass einerseits die Schriftsprachkompetenz vom Hörstatus abhängt, was in einem weitgehend lautsprachlichen Unterricht nicht ausreichend kompensiert wird, und dass andererseits dieser Zusammenhang in einem bilingualen Konzept, das für alle SchülerInnen eine funktionale Basissprache zur Verfügung stellt, nicht gegeben ist oder abgeschwächt wird. Zur Überprüfung dieser Annahmen werden drei Teiluntersuchungen durchgeführt, an denen die Klasse des Berliner Schulversuchs als Beispiel eines bilingualen Unterrichts beteiligt ist:

- Ein Interview mit 49 hörgeschädigten ViertklässlerInnen, in dem basierend auf einer IGLU-Textaufgabe ein kleiner Wortschatztest durchgeführt, ihr diskursstrukturelles Verständnis evaluiert, ihr Ergebnis in den offiziellen IGLU-Fragen erhoben und ihre Einstellung zum Lesen sowie zu anderen Medien erfasst wird (Kap. 5).
- Eine Zweitevaluation der VERA-Deutscharbeit 2005 von 57 hörgeschädigten ViertklässlerInnen (Kap. 6).
- Eine schulweite Studie zur Lesekompetenz an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule, in der diese Vergleichsarbeit für alle 34 zumeist hochgradig hörgeschädigten Viert- bis NeuntklässlerInnen unter identischen Bedingungen eingesetzt wird (Kap. 6).

Als Resultat sind massive Probleme der hörgeschädigten SchülerInnen festzuhalten: Die Lesekompetenz von mehr als der Hälfte der hörgeschädigten ViertklässlerInnen und von einem Großteil der zumeist älteren hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen der EAE-Schule liegt unterhalb des basalen Niveaus, das dem Mindeststandard entspricht.

Die forschungsleitende Hypothese bestätigt sich: Einerseits stellt der Hörstatus eine einflussreiche Größe für die Lesekompetenz dar. Andererseits ist in der Gruppe der bilingualen SchülerInnen der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Hörstatus deutlich geschwächt und in einzelnen Fällen sogar ganz aufgehoben. Die bilinguale vierte Klasse übertrifft in der schulweiten Untersuchung alle anderen Gruppen, bis hin zur neunten Klasse. In der qualitativen Analyse wird erkennbar, wie diese Ergebnisse zustande kommen: Die bilingualen SchülerInnen haben ein entwickelteres diskursstrukturelles Verständnis und exekutives Metawissen als Vergleichsgruppen mit einem ähnlichen oder besseren Hörvermögen, strukturieren ihre schriftlichen Antworten flexibler und ordnen Zusammenhänge vielfach argumentativ.

Neben Hörstatus und Bilingualismus erweist sich die Variable eines nicht-deutschsprachigen Elternhauses bzw. Migrationshintergrundes als weiteres entscheidendes Merkmal, das sich belastend auf die Entwicklung der Lesekompetenz auswirkt. Auffällig ist zudem, dass SchülerInnen mit einem CI in den beteiligten Hörgeschädigtenklassen überwiegend schwache Ergebnisse erzielen. Es ist zu vermuten, dass die ca. 50% der implantierten SchülerInnen, die bereits in vorschulischen Studien eine Sprachentwicklungsstörung zeigen, im späteren Schriftspracherwerb vor erheblichen Problemen stehen werden.

Die hörgeschädigten SchülerInnen haben mit den funktionalen und alltagspraktischen Texten, die aus der Kombination von Schrift und Tabellen bzw. Bildern bestehen, besondere Schwierigkeiten. Aus der Befragung zu ihrem Lese- und Medienverhalten wird ersichtlich, dass sie über weniger Erfahrungen mit unterschiedlichen Textsorten verfügen als RegelschülerInnen. Um ihre Lesekompetenz zu fördern, wäre es wichtig, mehr über ihr Lese- und Medienverhalten zu wissen, um die Medienerfahrungen der SchülerInnen einzubeziehen. Während die IGLU-basierte Untersuchung und die schulweite Evaluation der Lesekompetenz an der EAE-Schule unter identischen Bedingungen stattfinden, wird an die VERA-Deutscharbeit in den vierten Klassen an Hörgeschädigtenschulen unterschiedlicher Nachteilsausgleich angelegt. Ein Vergleich der ViertklässlerInnen, die an der IGLU-basierten Untersuchung und der VERA-Deutscharbeit teilnehmen, weist zwar in beiden Teilgruppen die grundsätzlichen Zusammenhänge von Lesekompetenz, Hörstatus und Sprachenwahl nach, offenbart aber auch den merklichen Einfluss des Nachteilsausgleichs. Dieser Befund

verdeutlicht die Notwendigkeit, Nachteilsausgleiche wissenschaftlich zu beschreiben und in den verschiedenen Schulen aufeinander abzustimmen (Kap. 7).

In weiteren Untersuchungen zu den bilingualen SchülerInnen wird die Kompetenzverteilung innerhalb der Klasse und ihr gutes Abschneiden gegenüber Vergleichsgruppen deutlich, zudem sind strukturell bilinguale Kompetenzen erkennbar, die anzeigen, dass die SchülerInnen im Erwerb der Schriftsprache von ihrer DGS-Kompetenz profitieren können. Je nach individuellen Voraussetzungen bildet die DGS entweder die Basissprache oder die Kompetenzen in Laut- und Gebärdensprache entwickeln sich parallel. In der Schriftsprache können Einflüsse der Gebärden- und der Lautsprache nachgewiesen werden oder es findet sich eine deutliche Konzentration auf schriftseigene Strukturmerkmale. Insgesamt wird damit die Annahme bekräftigt, dass in einem bilingualen Unterricht die verschiedenen Sprachen je nach Voraussetzungen der SchülerInnen unterschiedlich gewichtet sein können und positiv interagieren (Kap. 8).

Die vor dem Hintergrund verfügbarer statistischer Angaben und vorliegender empirischer Untersuchungen durchgeführte Studie verdeutlicht, dass mit einem solchen Verfahren belastbare Erkenntnisse über zentrale schulische Kompetenzbereiche in der Hörgeschädigtenpädagogik gewonnen werden können. Ein erster Schritt, um Konzepte besser an die Bedürfnisse von hörgeschädigten SchülerInnen, deren Leistungen als objektiv unbefriedigend angesehen werden müssen, anzupassen, besteht darin, signifikant wirksame Variablen zu ermitteln. Im Rahmen einer kompetenzorientierten Hörgeschädigtenpädagogik sollten Gruppen, in denen deutlich stärkere Ergebnisse zu finden sind, eingehend studiert werden, um auf diesem Wege eine Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit zu erreichen. Ergänzend zur vorliegenden Studie, in der die aktuellen Methoden der Leseevaluation auf ihre grundlegende Einsetzbarkeit hin überprüft worden sind, wäre es in einem weiteren Schritt wichtig, eine breitere Untersuchung mit einem einheitlichen Instrument durchzuführen, in dem auch die vernachlässigten Variablen berücksichtigt und alle methodisch erfassbaren Parameter gegeneinander abgewogen werden.

In künftiger Forschung sollte auch der Bereich der frühen sprachlichen Entwicklung in verschiedenen Förderkonstellationen einbezogen werden, da eine umfassende Betrachtung der schulischen Kompetenzen hörgeschädigter SchülerInnen ohne Berücksichtigung ihrer vorschulischen sprachlichen Förderung nicht möglich ist. Analog zu den schulischen Ergebnissen liegt nämlich die Vermutung nahe, dass sich auch im frühen Spracherwerb Gebärden- und Lautsprache gegenseitig ergänzen und nicht schaden (Günther & Hennies

i.D.). Eine wissenschaftliche Überprüfung dieser Annahme ist dringend geboten, um auch für die Frühförderung empirisch abgesicherte Verfahren bereitzustellen.

Ein ganzheitlicher Forschungsansatz, der die soziale, emotionale und sprachliche Entwicklung hörgeschädigter Kinder von der Erfassung des Hörstatus ausgehend einbezieht, könnte wesentlich zum Verständnis beitragen, wie sich diese Faktoren auf die späteren Kompetenzen der SchülerInnen auswirken. In diesem Zusammenhang ist insbesondere eine Erforschung der Kinder mit einem Cochlea-Implantat von Interesse, die zunehmend rein lautsprachlich gefördert werden und von denen ein großer Teil massive Sprachentwicklungsstörungen an den Tag legt.

Angesichts der wissenschaftlichen Befunde, dass die verschiedenen Studien zur Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen in den letzten zwanzig Jahre hierzulande keine Verbesserung feststellen können, ist eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung mit empirischen Evaluationen in der Hörgeschädigtenpädagogik unter Berücksichtigung der sprachlichen Förderung unabdingbar. Zugleich muss darüber nachgedacht werden, wie theoretische Schulleistungsforschung und praktische Unterrichtsgestaltung enger miteinander verbunden werden können. Im Idealfall werden aufgrund von empirischen Ergebnissen verbesserte Förderkonzepte entwickelt und basierend auf den Rückmeldungen der beteiligten Schulen die Evaluationsinstrumente optimiert. Dafür ist es nötig, zwischen ForscherInnen und Lehrkräften bzw. FrühförderInnen einen vertrauensvollen Dialog zu etablieren. Um dies zu ermöglichen, muss das Fach sich von überkommenen Debatten lösen, wie über die angebliche Unvereinbarkeit von Gebärden- und Lautsprache in der Förderung, und auf der Grundlage wissenschaftlich belegbarer Strukturen diskutieren. In diesem Sinne zeigt eine empirische Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik nicht nur das Scheitern eines Großteils der SchülerInnen in schulischen Kernbereichen auf, sondern bietet auch die Möglichkeit, für kommende Generationen von hörgeschädigten SchülerInnen erfolgreichere Konzepte zu entwickeln.

10 Ergänzende statistische Angaben zu den Abbildungen

Durchschnitt, Standardabweichung sowie Minimum und Maximum für die Gruppen in Abb. 28:

	Hg.	a.Tbh.gr.sh/gl.	mitt-hoch. sh.	dys./leichtgr.	bilingual
n	49	10	26	5	8
\bar{x}	34%	29%	31%	56%	34%
s	21%	11%	21%	26%	17%
Min. – Max.	0% - 82%	9% - 45%	0% - 82%	18% - 82%	9% - 64%

Durchschnitt, Standardabweichung sowie Minimum und Maximum für die Gruppen in Abb. 30:

	zus. FSP	a.Tbh.gr.sh/gl.	mitt-hoch.	dys./leichtgr.	bilingual	geh. Elt.
n	10	8	20	5	6	3
\bar{x}	30%	30%	29%	56%	41%	42%
s	20%	12%	20%	26%	14%	4%
Min. – Max.	9% - 82%	9% - 45%	0% - 73%	18% - 82%	18% - 64%	36% - 45%

Durchschnitt, Standardabweichung sowie Minimum und Maximum für die Gruppen in Abb. 32:

	deutschspr.	andersspr.	Jungen	Mädchen	CI
n	30	19	26	23	15
\bar{x}	40%	25%	32%	35%	26%
s	23%	12%	19%	22%	11%
Min. – Max.	9% - 82%	0% - 45%	9% - 82%	0% - 82%	9% - 45%

Durchschnitt, Standardabweichung sowie Minimum und Maximum für die Gruppen in Abb. 42:

	Hg.	a.Tbh.gr.sh/gl.	mitt-hoch. sh.	dys./leichtgr.	bilingual
n	57	7	30	13	6
\bar{x}	36%	23%	34%	42%	43%
s	22%	14%	22%	22%	16%
Min. – Max.	0% - 95%	5% - 37%	0% - 95%	0% - 84%	21% - 68%

Durchschnitt, Standardabweichung sowie Minimum und Maximum für die Gruppen in Abb. 44:

Gruppe	deutschspr.	andersspr.	Jungen	Mädchen	CI
n	33	24	29	28	15
\bar{x}	40%	29%	35%	36%	23%
s	23%	17%	21%	23%	15%
Min. – Max.	0% - 95%	0% - 68%	5% - 84%	0% - 95%	0% - 47%

Durchschnitt, Standardabweichung sowie Minimum und Maximum für die richtigen Antworten der Gruppen in Abb. 45:

	4.2 (Bil.)	6.1	6.2	9	6.3	8	4.1
n	6	6	5	4	5	3	5
\bar{x}	43%	39%	30%	33%	25%	23%	4%
s	16%	14%	8%	11%	8%	13%	4%
Min. – Max.	21% - 68%	26% - 68%	16% - 37%	16% - 47%	16% - 37%	5% - 32%	0% - 11%

Lösungswahrscheinlichkeit in den 19 Aufgaben der VERA-Deutscharbeit in % („Hg 4“ = vierte Klassen an Hörgeschädigtenschulen; „EAE“ = EAE-Schule):

	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8
Hg4	33	51	42	30	26	56	79	28	46	28	26	86	9	32	7	35	12	23	26
EAE	3	44	12	12	12	56	71	21	41	35	9	88	3	18	24	68	12	12	15

Anteil nicht bearbeiteter Aufgaben der VERA-Deutscharbeit in % („Hg 4“ = vierte Klassen an Hörgeschädigtenschulen; „EAE“ = EAE-Schule):

	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8
Hg4	7	12	18	7	2	2	11	51	25	2	28	4	35	4	7	44	46	51	49
EAE	0	3	15	0	0	0	9	50	9	0	12	0	29	0	3	15	21	38	29

11 Literaturverzeichnis

Ahrbeck, Bernd (1992): Gehörlosigkeit und Identität. Hamburg: Signum (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd. 22).

Albegger, Klaus (1997): „Bericht vom Cochlear Implant-Zentrum der HNO Landesklinik Salzburg“. In: Günther, Klaus-B. (Hg.): Der Elternratgeber: Leben mit hörgeschädigten Kindern: Cochlea-Implantat (CI) bei gehörlosen und ertaubten Kindern: Informationen – Erfahrungen – Meinungen. Hamburg: hörgeschädigte kinder, 86-91.

Amelang, Manfred & Lothar Schmidt-Atzert (2006): Psychologische Diagnostik und Intervention. 4., überarb. Auflage, Heidelberg: Springer.

Anders, Sabine (1997): Untersuchung zu Lesestrategie und Textverständnis schwerhöriger Kinder: Eine Vergleichsstudie zur Untersuchung bei Kindern aus dem Hamburger Bilingualen Schulversuch. Universität Hamburg [unveröff. Examensarbeit].

Andrews, Jean; Connie Ferguson; Sherri Roberts & Phyllis Hodges (1997): „What's up Billy Jo?: deaf children and bilingual-bicultural instruction in east central texas.“ In: American Annals of the Deaf 142, 16-25.

Appelbaum, Birgit (2008): „Integration mit Dolmetscherin: Ein Beispiel aus der Sekundarstufe I (Klasse 5 – 10)“. In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 45:3, 135f..

Arbeitsgruppe „Bildung für Hörgeschädigte“ des Bundeselternverbands gehörlose Kinder e.V. (2006): „Chancengleichheit in der Bildung unserer Kinder!“. In: Eltern helfen Eltern 4:2, 17-19. Unter: http://www.gehoerlosekinder.de/Ebene02/infos_zub_02/Eltern-Info/eltern_info-06sep_SW.pdf [ges. am 21.5.2007].

Arentsschild, Odo von (1972): MdE bei gehörbedingten Sprachstörungen [Vortrag vor der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Audiologen in Heidelberg]. Hier nach:
Feldmann, Harald (1994): Das Gutachten des Hals-Nasen-Ohren-Arztes. 3., überarb. Aufl., Stuttgart [u.a.] : Thieme, 108f..

Artelt, Cordula & Matthias Schlagmüller (2004): „Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen?: Dimensionsanalysen und Ländervergleiche“. In: Schiefele, Ulrich; Cordula Artelt; Wolfgang Schneider & Petra Stanat (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 169-196.

Artelt, Cordula; Petra Stanat; Wolfgang Schneider & Ulrich Schiefele (2001): „Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse“. In: Baumert, Jürgen; Eckhard Klieme; Michael Neubrand; Manfred Prenzel; Ulrich Schiefele; Wolfgang Schneider; Petra Stanat; Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (Hg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, 69–137.

Aubel, Kerstin (1997): Untersuchungen zu Lesestrategien und Textverständnis bei Kindern aus dem Hamburger Bilingualen Schulversuch, Teil 2. Universität Hamburg [unveröff. Examensarbeit].

Audeoud, Mireille & Peter Lienhard (2006): Mittendrin – und doch immer wieder draußen: Forschungsbericht zur beruflichen und sozialen Integration junger hörgeschädigter Erwachsener. Luzern: Edition SZH/CSPS (Schriftenreihe der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Bd. 23).

Avenarius, Hermann; Hartmut Ditton; Hans Döbert; Klaus Klemm; Eckhard Klieme; Matthias Rürup; Heinz-Elmar Tenorth; Horst Weishaupt & Manfred Weiß (2003a): Bildungsbericht für Deutschland. Opladen: Leske + Budrich. Unter: http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/bildungsbericht_1610b.pdf [ges. am 1.10.2007].

Avenarius, Hermann; Hartmut Ditton; Hans Döbert; Klaus Klemm; Eckhard Klieme; Matthias Rürup; Heinz-Elmar Tenorth; Horst Weishaupt & Manfred Weiß (2003): Bildungsberichterstattung für Deutschland: Konzeption. Frankfurt a.M.; Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Unter: <http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/Konzeption.pdf> [ges. am 1.10.07].

Badel, Isolde & Gerd Schneider (2005): „Analyse des Leseverständnisses mithilfe des Blickverhaltens gut und schwach lesender Kinder“. In: Bos, Wilfried; Eva-Maria Lankes; Manfred Prenzel; Knut Schwippert; Renate Valtin & Gerd Walther (Hg.): IGLU: Vertiefende Analysen zu Leseverständnis: Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster [u.a]: Waxmann, 329-359.

Baumert, Jürgen & Cordula Artelt (2003): „Konzeption und technische Grundlage der Studie“. In: Baumert, Jürgen; Cordula Artelt; Eckhard Klieme; Michael Neubrand; Manfred Prenzel; Ulrich Schiefele; Wolfgang Schneider; Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (Hg.): PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich, 11-50.

Baumert, Jürgen; Petra Stanat & Anke Demmrich (2001): „PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie“. In: Baumert, Jürgen; Eckhard Klieme; Michael Neubrand; Manfred Prenzel; Ulrich Schiefele; Wolfgang Schneider; Petra Stanat; Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (Hg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, 15-68.

BDT – Bund Deutscher Taubstummlehrer (Hg./1978): Statistische Nachrichten: Bildungs- und Sozialeinrichtungen für Hörgeschädigte in der Bundesrepublik Deutschland und Angaben über Schulen in Luxemburg, Österreich und der Schweiz. Heidelberg: Groos. [Hier nach: Günther 2002, 5].

Berger, Klaus (2003): „Jedes Kind braucht etwas anderes“. In: dfgs forum 11:1, 15-22.

Biesold, Horst (1988): Klagende Hände: Betroffenheit und Spätfolgen in bezug auf das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, dargestellt am Beispiel der „Taubstumm“. Solms: Jarick Oberbiel.

Bizer, Sibylle & Anne-Katrin Karl (2002): Entwicklung eines Wortschatztests für gehörlose Kinder im Grundschulalter in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache. Universität Hamburg [Dissertation]. Unter: http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=881 [ges am 6.5.2006].

BMGS - Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung & Gebärdensprache (2004): „Gebärdensprach-Filme im Internet: Eine Umfrage vom BMGS und Gebärdensprache im Zeitraum vom 15. Januar bis 20. Februar 2004“. In: Das Zeichen 18:67, 224-229.

Bohl, Saskia (2006): „Zwei Sprachen – ein Lehrer“. In: Das Zeichen 20:74, 412-419.

Borzekowski, Dina & Thomas Robinson (2005): „The Remote, the Mouse, and the No. 2 Pencil: the household media environment and academic achievement among third grade students“. In: Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine 159:7, 607-613.

Bos, Wilfried; Eva-Maria Lankes; Knut Schwippert; Renate Valtin; Andreas Voss; Isolde Badel & Nike Plaßmeier (2003): „Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich“. In: Bos, Wilfried; Eva-Maria Lankes; Manfred Prenzel; Knut Schwippert; Gerd Walther & Renate Valtin (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU:

Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster [u.a]: Waxmann, 69-142.

Bos, Wilfried; Renate Valtin; Eva-Maria Lankes; Knut Schwippert; Andreas Voss; Isolde Badel & Nike Pläßmeier (2004): „Lesekompetenz am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich“. In: Bos, Wilfried; Eva-Maria Lankes; Manfred Prenzel; Knut Schwippert; Renate Valtin & Gerd Walther (Hg.): IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster [u.a]: Waxmann, 49-92.

Boueke, Dietrich; Frieder Schüle; Hartmut Büscher; Evamaria Terhorst & Dagmar Wolf (1995): Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.

Braun, Alfred; Peter Donath; Rudolf Gast, Artur Keller; Georg Rammel & Johannes Tigges (1982): Kommunikation mit Gehörlosen in Lautsprache und Gebärde. München: Bundesgemeinschaft der Elternvertreter und Förderer Deutscher Gehörlosenschulen [„Münchner Gebärdenpapier“].

Breiner, Herbert (1993): „Die zwei Wege der Integration Gehörloser und Schwerhöriger.“ In: Hörgeschädigtenpädagogik 47: 2, 102-109.

Chaleff, Candice Domscheit & Marian Hopkins Ritter (2001): „The Use of Miscue Analysis with Deaf Readers“. In: The Reading Teacher 55:2, 190-200.

Chamberlain, Charlene & Rachel Mayberry (2000): „Theorizing About the Relationship Between American Sign Language and Reading“. In: Chamberlain, Charlene; Jill Morford & Rachel Mayberry (Hg.): Language Acquisition by Eye. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., 221-259.

Christmann, Ursula & Norbert Groeben (1999): „Psychologie des Lesens“. In: Franzmann, Bodo; Klaus Hasemann; Dietrich Löffler & Erich Schön (Hg.): Handbuch Lesen. München: Saur, 145-223.

Conrad, Rudi (1979): The Deaf School Child: language and cognitive function. London: Harper and Row.

Cremer, Inge (2005): „Und viele lesen doch! Im Gespräch mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern“. In: hörgeschädigte Kinder - erwachsene hörgeschädigte 42:2, 53-59.

DeLana, Melissa; Mary Anne Gentry & Jean Andrews (2007): „The Efficacy of ASL/English Bilingual Education: considering public schools“ In: American Annals of the Deaf 152: 1, 73-87.

Diller, Gottfried (2000): „Einleitung“. In: Diller, Gottfried (Hg.): Hörgerichtetheit in der Praxis. 2., überarb. Auflage, Heidelberg: Winter (Edition S, Heidelberger Sonderpädagogische Schriften, Bd. 22), 7-9.

Diller, Gottfried & Peter Graser (2005): CI-Rehabilitation prälingual gehörloser Kinder. Heidelberg: Winter (Edition S).

Diller, Gottfried; Peter Graser & Cornelia Schmalbrock (2000): Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder. Heidelberg: Winter (Edition S).

DIMDI - Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hg./ 2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Unter: <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/> [ges. am 11.6.2007].

Dörfer, Uta (2004): „Erfahrungen im Umgang mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher nationaler und ethnischer Minderheiten in Schule und Familie“. In: Große, Klaus-

Dietrich (Hg.): Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher nationaler Herkunft: eine internationale Herausforderung an die Hörbehindertenpädagogik. Heidelberg: Winter (Edition S), 127-139.

Egmont Ehapa Verlag (Hg./ 2006): Die KidsVerbraucherAnalyse 2006. Unter: http://www.ehapamedia.de/pdf_download/KVA06_Praesentation.pdf [ges. am 1.1.2008].

Ennemoser, Marco; Kathrin Schiffer; Christiane Reinsch & Wolfgang Schneider (2003): „Fernsehkonsument und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter: Eine empirische Überprüfung der SÖS-Mainstreaming-Hypothese“. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 35:1, 12-26.

Ernst-Adolf-Eschke-Schule (Hg./2007): Schulprogramm. Unter: <http://www.eaeschule.de/Schulprogramm.pdf> [ges. am 1. 6.2008].

Ewoldt, Carolyn (1978): „Reading for the Hearing or Hearing Impaired: a single process.“ In: American Annals of the Deaf 123:8, 945-948.

Feldmann, Harald (1994): Das Gutachten des Hals-Nasen-Ohren-Arzt. 3., überarb. Aufl., Stuttgart [u.a.]: Thieme.

Fellner-Rzehak, Eva & Tina Podbelsek (2004): Wer nicht hören kann, muss ... können!: Eine Untersuchung zum Textverstehen gehörloser Erwachsener. Karl-Franzens-Universität Graz [Diplomarbeit]. Unter: <http://www.uni-klu.ac.at/fzgs/podbelsek.pdf> [ges. am 25.2.07].

Fuchsmann, Veronika (2004): „Sozialisation von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache am Beispiel des Förderzentrums für Gehörlose in Berlin“. In: Große, Klaus-Dietrich (Hg.): Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher nationaler Herkunft: eine internationale Herausforderung an die Hörbehindertenpädagogik. Heidelberg: Winter (Edition S), 121-125.

Geers, Ann (2006): „Spoken Language in Children with Cochlear Implants“. In: Spencer, Patricia Elizabeth & Marc Marschark (Hg.): Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-Of-Hearing Children. New York: Oxford University Press (Perspectives on Deafness), 244-270.

Gibson, Eleanor & Harry Levin (1976): The Psychology of Reading. Cambridge; London: MIT Press.

Glück, Helmut (1987): Schrift und Schriftlichkeit: eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie. Stuttgart: J.B.Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Gonzalez, Eugenio & Ann M. Kennedy (2001): PIRLS 2001 User Guide for the International Database [CD Contents: Items]. Unter: http://timss.bc.edu/pirls2001i/Pirls2001Database/pirls_2001_items.zip [ges. am 1.3.2005].

Goodman, Kenneth (1976): „Analysen von unerwarteten Reaktionen beim oralen Lesen: Angewandte Psycholinguistik“. In: Hofer, Adolf (Hg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 298-320.

Grabowski, Joachim (1991): Der propositionale Ansatz der Textverständlichkeit: Kohärenz, Interessantheit und Behalten. Münster: Aschendorff Verlag (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, Bd. 24).

Graser, Peter (2007): Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlear Implant. Heidelberg: Winter (Edition S).

GRI - Gallaudet Research Institute (2002): Norm Booklet for Deaf and Hard-of-Hearing Students. Reprint, Washington: Gallaudet University.

Große, Klaus-Dietrich (2001): Systemisch-handlungsorientierte Pädagogik für Hörbehinderte: Theorie und Methodik der Förderung. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Große, Klaus-Dietrich (2003): Das Bildungswesen für Hörbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Fakten zu Realitäten und Erfordernissen. Heidelberg: Winter (Edition S).

Große, Klaus-Dietrich & Gerhard Schön (2004): „Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien in der Bundesrepublik Deutschland – Ergebnisse einer Untersuchung“. In: Große, Klaus-Dietrich (Hg.): Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher nationaler Herkunft: eine internationale Herausforderung an die Hörbehindertenpädagogik. Heidelberg: Winter (Edition S), 99-120.

Günther, Hartmut (1985b): „Schriftsystem und schriftliche Sprachtätigkeit – Überlegungen am Beispiel des lauten Lesens.“ In: Augst, Gerhard (Hg.): Graphematik und Orthographie: neuere Forschungen der Linguistik, Psychologie und Didaktik in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 195-205.

Günther, Hartmut (1988): Schriftliche Sprache: Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen. Tübingen: Max Niemeyer.

Günther, Klaus-B. (1985a): Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern: Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder. 2., verbesserte Auflage, Heidelberg: Groos (Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft, 9).

Günther, Klaus-B. (1993): „Die Schrift als wahre Basis der Verbalsprache Gehörloser“. In: Baumann, Jürgen; Hartmut Günther & Ulrich Knoop (Hg.): Homo scribens: Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 134), 341-358.

Günther, Klaus-B. (1999): Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern: Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: hörgeschädigte kinder.

Günther, Klaus-B. (2002): „Veränderungen in der schulischen Betreuung Hörgeschädigter – Perspektiven aus dem Förderschwerpunkt Hören“ In: hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte 39: 5-13.

Günther, Klaus-B. (2007): „Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung (1): Schreiben“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 149-192.

Günther, Klaus-B. (2008): „„Präventive Integration“ und „Außenklassen im Spiegel zweier neuer ‚Schul‘-Publikationen“. In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 45:3, 123-125.

Günther, Klaus-B.; Benjamin Dietzsch & Claudia Wilsdorf (2007a): „Konzeption der Hör-Sprech-Erziehung im bilingualen Unterricht“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 93-107.

Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg./2007a): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität.

Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (2007b): „Hörgeschädigtenpädagogische sowie lern- und entwicklungstheoretische Fundierung der bilingualen Erziehung als Förderkonzept für gehörlose und schwerhörige Kinder“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 11-26.

Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (2007c): „Gehörlosenspezifische LRS – eine gutachterliche Fallbeschreibung“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 135-146.

Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (2007d): „Einleitung“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 3-8.

Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (i.D.): „From Pre-symbolic Gestures to Language: deaf children's development and disturbances of communication – the influence of sensomotoric, linguistic and emotional factors“. In: Foolen, Ad; Ulrike Lütke; Jordan Zlatev & Tim Racine (Hg.): Moving Ourselves, Moving Others: (e)motion in the making of consciousness, intersubjectivity and language. Amsterdam: John Benjamins.

Günther, Klaus-B.; Johannes Hennies & Manfred Hintermair (i.D.): „Trends and Developments in Deaf Education in Germany“. In: Moores, Donald & Margery Miller (Hg.): Deaf People Around the World: educational, developmental and social perspectives. Washington: Gallaudet University Press.

Günther, Klaus-B.; Johannes Hennies & Claudia Wilsdorf (2007b): „Die SchülerInnen der bilingualen Klasse“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 53-58.

Günther, Klaus-B. & Gerlinde Renzelberg (Hg./2003): Pädagogik bei Hörschädigungen. Mainz: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, Landesarbeitsgemeinschaft e.V..

Günther, Klaus-B. & Ilka Schäfer (2004): Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum (Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, Bd. 1).

Günther, Klaus-B. & Klaus Schulte (1988): „Berufssprachbezogene Kurzuntersuchung (BSK) – Konjunktionale Verbindungen und Prädikatskonstruktionen als Indikatoren für berufssprachlich geforderte Kompetenz“. In: Schulte, Klaus; Christa Schlenker-Schulte & Klaus-B. Günther (Hg.): Fortentwicklung berufssprachlicher Fähigkeiten Hörgeschädigter: Forschungsergebnisse. Bonn: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Sozialforschung, Bd. 168), 246-329.

Günther, Klaus-B.; Hans-Christoph Strauß & Klaus Schulte (1984): Soziale und personale Merkmale gehörloser und schwerhöriger Jugendlicher: Aussagen zu Hörverlust, Intelligenz, Sozialstatus, Geschlecht, Erziehungsfeld, Schulerfolg. Villingen-Schwenningen: Neckar.

Gutjahr, Anna (2006): Lesekompetenz Gehörloser: Ein Forschungsüberblick. Universität Hamburg [unveröff. Magisterarbeit].

Hancox, Robert; Barry Milne & Richie Poulton (2005): „Association of Television Viewing During Childhood With Poor Educational Achievement“. In: Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine 159:7, 614-618.

Harcourt Assessment (o.J.): Stanford Achievement Test Series, Ninth Edition – Complete Battery: product summary. Unter: <http://harcourtassessment.com/HAIWEB/Cultures/en-us/Productdetail.htm?Pid=E132C&Mode=summary> [ges. am 1.10. 2007].

Hänel-Faulhaber, Barbara (2008): „Außenklassen und präventive Integration: Wege zur Integration“. In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 45:3, 126-130.

Hartmann-Börner, Christiane (2001): Zur schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. Vortrag auf dem Kongress der FEAPDA (The European Federation of Associations of Teachers of the Deaf) in Straßburg 2001 [unveröff. Vortragsmanuskript].

Hartmann-Börner, Christiane (2006): „Im Gespräch: Christiane Hartmann-Börner“ [Interview]. In: Hörgeschädigtenpädagogik 60:2, 73-74.

Haug, Tobias & Wolfgang Mann (2005): „Projekt Gebärdensprachtest: Entwicklung von Testverfahren zur Deutschen Gebärdensprache für gehörlose Kinder und Jugendliche“. In: Das Zeichen 19: 71, 370-380.

Helmke, Andreas; Ingmar Hosenfeld; Jana Groß Ophoff; Ann Christin Halt; Jan Hochweber; Kevin Isaac; Ursula Koch & Frank Scherthan (2006): Ergebnisbericht VERA 2005: Nordrhein-Westfalen. Landau: Universität Koblenz-Landau. Unter: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/vergleichsarbeiten3/download/VERA-Landau/VERA2005_Nordrhein-Westfalen_060331.pdf [ges. am 13.3.2007].

Hennies, Johannes (2004): Eine „PISA-orientierte“ Leseuntersuchung bei schwerhörigen und bilingual unterrichteten gehörlosen Schülern. Universität Hamburg [Magisterarbeit] Unter: <http://www.johannes.hennies.org/bilder/magisterarbeit.pdf>; http://www.johannes.hennies.org/bilder/anhang_1.pdf & http://www.johannes.hennies.org/bilder/anhang_2.pdf [ges. am 7.12.2004].

Hennies, Johannes (2006a): Lesekompetenz an der Ernst-Adolf-Eschke Schule [Bericht an die Schulleitung]. Unter: www.johannes.hennies.org/bilder/LesekompetenzEAE.pdf [ges. am 20.7.2006].

Hennies, Johannes (2006b): VERA 2005 an Hörgeschädigtenschulen [Bericht an die beteiligten Schulen].

Hennies, Johannes (2006c): „Lesekompetenz und Schulleistungstests: Eine PISA-bezogene Lesestudie mit gehörlosen SchülerInnen des Hamburger Bilingualen Schulversuchs und schwerhörigen SchülerInnen zweier Vergleichsklassen.“ In: Das Zeichen 20:72, 82-95.

Hennies, Johannes (2007a): „VERA 2005 an Hörgeschädigtenschulen“. In: dfgs forum 15:1, 46-63.

Hennies, Johannes (2007b): „Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung (2): Lesen“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 193-214.

Hennies, Johannes; Klaus-B. Günther & Daniela Gnerlich (2004): „Eine PISA-orientierte Lesestudie mit SchülerInnen des Hamburger bilingualen Schulversuchs.“ In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 41:1, 37- 42.

Hennies, Johannes & Melanie Stein (2007): „Unterrichtsbeispiele aus dem kontrastiven Anfangsunterricht“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in

Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 75-81.

Hintermair, Manfred (2002): Kohärenzgefühl und Behinderungsverarbeitung: Eine empirische Studie zum Belastungs- und Bewältigungserleben von Eltern hörgeschädigter Kinder. Heidelberg: Median Verlag (Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft, Bd. 45).

Hintermair, Manfred (2005): Familie, kindliche Entwicklung und Hörschädigung: Theoretische und empirische Analysen. Heidelberg: Edition Schindele.

Hintermair, Manfred & Gertrud Lehmann-Tremmel (2003): Wider die Sprachlosigkeit: Beratung und Förderung von Familien mit gehörlosen Kindern unter Einbeziehung von Gebärdensprache und gehörlosen Fachkräften. Hamburg: Signum (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd. 45).

Hintermair, Manfred; Gertrud Lehmann-Tremmel & Sandra Meiser (2000): Wie Eltern stark werden: Soziale Unterstützung von Eltern mit hörgeschädigten Kindern. Hamburg: hörgeschädigte kinder (Theorie & Praxis, Bd. 5).

Hinz, Andreas (2002): „Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?“ In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53:9, 354-361.

Hoffmeister, Robert (2000): „A Piece of the Puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children“. In: Chamberlain, Charlene; Jill Morford & Rachel Mayberry (Hg.): Language Acquisition by Eye. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., 143-165.

Holt, Judith (1993): „Stanford Achievement Test – 8th Edition: reading comprehension subgroup results“. In: American Annals of the Deaf 138:2, 172-175.

Holt, Judith; Carol Traxler & Thomas Allen (1997): Interpreting the Scores: a user's guide to the 9th edition stanford achievement test for educators of deaf and hard-of-hearing students. Washington, DC: Gallaudet University (Gallaudet Research Institute Technical Report, 97-1).

Hurrelmann, Bettina (2004): „Sozialisation der Lesekompetenz“. In: Schiefele, Ulrich; Cordula Artelt; Wolfgang Schneider & Petra Stanat (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 37-60.

Hüther, Alexander (2007): „VERA – oder das Problem des Messens von Schulleistungen bei Hörgeschädigten: Eine kritische Würdigung eines fragwürdigen Unterfangens“. In: Hörgeschädigtenpädagogik 61:3, 84-88.

IGLU (2001a): Mäuse auf dem Kopf [unveröff. Testmaterial, mit Variablen].

IGLU (2001b): Schülerfragebogen [unveröff. Testmaterial].

IGLU (2001c): Elternfragebogen [unveröff. Testmaterial].

ISB - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2004a): Orientierungsarbeiten 2003/04: Analyse Deutsch - Lesen - Jahrgangsstufe 2. München. Unter: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=d2566ab834bacb46246272b131632bef> [ges. am 1.3.2007].

ISB - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2004b): Orientierungsarbeiten: Deutsch Lesen - Jahrgangsstufe 2. München. Unter:

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=c4b55c1be57efe7858f81118d84e3ee4>
[ges. am 1.3.2007].

ISB - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2005): Unterricht in Gebärdensprache und Lautsprache: Leitlinien zur Einführung der bilingualen Sprachlerngruppe an bayerischen Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören. München: Auer.

Jablonka, Eva (2006): „Mathematical Literacy: Die Verflüchtigung eines ambitionierten Testkonstrukts in bedeutungslose PISA-Punkte“. In: Jahnke, Thomas & Wolfram Meyerhöfer (Hg.): Pisa & Co: Kritik eines Programms. Hildesheim, Berlin: Franzbecker, 155-186.

Jacobs, Hartmut (Hg./2008): Eine Schule für Hörgeschädigte auf dem Weg zur Inklusion: Außenklasse – Erprobung neuer Formen der Beschulung Hörgeschädigter. Heidelberg: Median.

Jussen, Heribert & Michael Krüger (1975): Manuelle Kommunikationshilfen bei Gehörlosen: Das Fingeralphabet. Berlin: Marhold.

Kammerer, Emil (1988): Kinderpsychiatrische Aspekte der schweren Hörschädigung. Stuttgart: Enke.

Karchmer, Michael & Ross Mitchell (2003): „Demographic and Achievement: Characteristics of Deaf and Hard-of-Hearing Students“. In: Marschark, Marc & Patricia Elizabeth Spencer (Hg.): Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education. New York: Oxford University Press, 21-37.

Kaul, Thomas (1994): Problemlösungsstrukturen im Unterricht: eine interaktionsanalytische Studie zum Lehrer-Schüler-Verhalten in der Gehörlosenschule. Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 19).

Keune, Saskia & Claudia Frohnenberg (2004): Nachteilsausgleich für behinderte Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer: Handbuch mit Fallbeispielen und Erläuterungen für die Prüfungspraxis. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bd. 116).

Kiese-Himmel, Christiane (2006): Eine Dekade Göttinger Hörsprachregister: Persistierende periphere Hörstörung und Sprachentwicklung im Kindesalter. Heidelberg: Median.

Kiese-Himmel, Christiane & Silke Ohlwein (2002): „Die frühe Sprachentwicklung permanent hörgeschädigter Kinder im Verlauf“. In: Sprache – Stimme – Gehör 26, 84-91.

Kiese-Himmel, Christiane & Silke Ohlwein (2004): „Entwicklungsverlauf des rezeptiven und expressiven Wortschatzumfangs bei sensorineural schwerhörigen Kindern“. In: Heilpädagogische Forschung 30:4, 188-197.

Kintsch, Walter (1974): The Representation of Meaning in Memory. Hillsdale: Erlbaum.

Kintsch, Walter & Teun Adrianus van Dijk (1978): „Toward a Model of Text Comprehension and Production“. In: Psychological Review 85, 363-94.

Kirsch, Irwin; Ann Jungeblut & Peter B. Mosenthal (1998): „The Measurement of Adult Literacy“. In: Murray, Scott; Irwin Kirsch & Lynn Jenkins (Hg.): Adult Literacy in OECD Countries: technical report on the first international adult literacy survey. Washington DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 105–134.

Klieme, Eckhard; Hermann Avenarius; Werner Blum; Peter Döbrich; Hans Gruber; Manfred Prenzel; Kristina Reiss; Kurt Riquarts; Jürgen Rost; Heinz-Elmar Tenorth & Helmut Vollmer (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. 2. Aufl., Bonn, Berlin: Bundesministerium für

Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit. (Bildungsforschung, Bd. 1). Unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [ges. am 1.10.2008].

Klitzke, Kati; Gottfried Diller & Barbara Bogner (2008): „Integrationsklasse und Präventive Integration: Ein Vergleich von Formen zur Integration hörgeschädigter Kinder“. In: Hörgeschädigtenpädagogik 62:1, 6-14.

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg./1996): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10.5.1996. Unter: <http://www.kmk.org/doc/beschl/hoeren.pdf> [ges. am 1.01.2006].

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg./2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. Unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf [ges. am 1.1.2006].

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg./2005a): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Luchterhand. Unter: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf> [ges. am 1.1.2006].

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg./2005b): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003. (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 177). Unter: <http://www.kmk.org/statist/Dokumenation177ohneBeziege.xls> [ges. am 19.11.2007].

Kohlemann; Steiner & Teistler (1913): „Bericht über die Ergebnisse der Nachprüfung der Querllschen IIIa-Klasse, die ein Jahr lang nach der Schriftbildmethode unterrichtet wurde“. In: Blätter für Taubstummenbildung 26: 7, 106-110.

Köller, Olaf (2005): „Nationale Bildungsstandards und das IQB: Ein Weg aus der Bildungskrise?“. In: Humboldt-Spektrum 12:2, 30-33.

Krammer, Klaudia (2001): Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener. Klagenfurt: Forschungszentrum für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation. (Veröffentlichungen des Forschungszentrums für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der Universität Klagenfurt, Bd. 3). Unter: <http://www.uni-klu.ac.at/zgh/krammer.pdf> [ges. am 1.1.2006].

Kramp, Katja (2004): „Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Schülern im Rahmen des Referendariats: Konzeptionelle Überlegungen und deren Umsetzung in einer 1./2. Klasse“. In: Das Zeichen 18:68, 394-403.

Kramreiter, Silvia (2008): „Schulische Integration gehörloser Kinder mit Gebärdensprache und Lautsprache in der Regelschule: Wiener Modell ‚Waldschule‘“. In: hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte 45:3, 131-134.

Krausmann, Beate; Aya Kremp; Susanne Schmidt; Olaf Tischmann; Johannes Hennies & Claudia Wilsdorf (2007): „Interview mit den LehrerInnen der bilingualen Klasse“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 59-72.

Krausneker, Verena (2004): Viele Blumen schreibt man „Blümer“: Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum (Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, Band 3).

Kremer, Nicole & Karen Wunderlich (2007): „Entwicklung lexikalisch-semantischer Kompetenzen“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 215-225.

Kühn-Inacker, Heike (2002): „Diagnosebegleitende Förderung bei Schülerinnen und Schülern mit auditiver Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung“. In: hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte 39:2, 53-60.

Kunter, Mareike; Gundel Schümer; Claudia Artelt; Jürgen Baumert; Eckhard Klieme; Michael Neubrand; Manfred Prenzel; Ulrich Schiefele; Wolfgang Schneider; Petra Stanat; Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (2002). Pisa 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: MPI für Bildungsforschung.

Labov, William (1980): „Der Niederschlag von Erfahrungen in der Syntax von Erzählungen“. In: Dittmar, Norbert & Bert-Olaf Rieck (Hg.): Willam Labov: Sprache im sozialen Kontext. Königstein: Athenäum.

Labov, William & Joshua Waletzky (1967): „Narrative Analysis: oral version of personal experiences“. In: Helm, June (Hg.): Essays on the verbal and visual arts. Seattle; London: Univ. of Washington Press, 12-44.

Lankes, Eva-Maria; Wilfried Bos; Ingola Mohr; Nike Plafmeier; Knut Schwippert; Heiko Sibbers & Andreas Voss (2003): „Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E)“. In: Bos, Wilfried; Eva-Maria Lankes; Knut Schwippert; Renate Valtin; Andreas Voss; Isolde Badel & Nike Plafmeier (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster [u.a.]: Waxmann, 7-28.

Lankes, Eva-Maria; Nike Plafmeier; Wilfried Bos & Knut Schwippert (2004): „Lehr- und Lernbedingungen in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich“. In: Bos, Wilfried; Eva-Maria Lankes; Manfred Prenzel; Knut Schwippert; Renate Valtin & Gerd Walther (Hg.): IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster [u.a.]: Waxmann, 21-48.

Latuske, Marlies (2004): Modellprojekt: Gehörlose Kinder an der Regelschule mit Gebärdensprachdolmetscherinnen. Unter: http://gehoerlosekinder.de/Ebene02/infos_zub_02/projekt_regelschule/Projekt_Lat_komplett.pdf?nach_id=480 [ges. am 1.5.2006].

Lenarz, Thomas (1997): „Medizinische Aspekte des Cochlear-Implants bei Kindern: Auswahlkriterien, Operation und Komplikationen“. In: Günther, Klaus-B. (Hg.): Der Elternratgeber: Leben mit hörgeschädigten Kindern: Cochlea-Implantat (CI) bei gehörlosen und ertaubten Kindern: Informationen – Erfahrungen – Meinungen. Hamburg: hörgeschädigte kinder, 25-66.

Leonhardt, Annette (1996): Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige. Neuwied: Luchterhand.

Leonhardt, Annette (1999): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München: Reinhardt (UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher, Bd. 2104).

Leonhardt, Anette (2001): „Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern: Historische Aspekte und aktuelle Sichtweisen“. In: Leonhardt, Anette (Hg.): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern: Ziele – Wege – Möglichkeiten. Hamburg: hörgeschädigte kinder, 11-21.

Lewandowski, Theodor (1994): Linguistisches Wörterbuch. 6. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer.

Lindmeier, Christian (2005): „Die neue internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO – Darstellung und Kritik“. In: Schweizerischer Verein der Fachkräfte für Körper- und Mehrfachbehinderte (Hg.): SVFK Bulletin 2005. Luzern: SVFK, 28-47. Hier nach: <http://www.uni-landau.de/instfson/lindmeier/ICF-Darstellung%20und%20Kritik%2006-09-2005.pdf>. [ges. am 11.6.2007].

Lindner, Rudolf (1921): „Rückblick zur Schriftbildmethode“. In: Blätter für Taubstummenbildung 34:13/14, 191-196.

Lindner, Rudolf (1925): „Das Seelenbild des Taubstummen in der Literatur und Abgrenzung des Begriffs ‚taubstumm‘“. In: Döring, Max (Hg.): Das taubstumme Kind in Vergleich mit vollsinnigen Schulkindern. Leipzig: Dürr (Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins, Bd. 14), 7-20.

Lobe, Mira & Welsh, Renate (1979): „Lutz und Lene oder: Weil du ein Mädchen bist – 1. Folge“. In: Das Kindernebst. Wien: Herder.

Luchsinger, Richard & Gottfried Arnold (1970): Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Wien: Springer.

Lürßen, Uta (2003): Untersuchung zum Wortschatz und phonologischen Gedächtnis bei Cochlear-Implant-versorgten Kindern. Frankfurt a.M.: Lang (Sprachentwicklung. Bd. 4).

Mangold, Klaus (2008): „Separation - Integration – Inklusion: Wege der schulischen Förderung Hörgeschädigter: Thesen aus der Praxis in Schleswig-Holstein“. In: hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte 45:3, 119-122.

Mann, Wolfgang (2007): „Pilotstudie zum Verständnis von Referenzbeziehungen in Deutscher Gebärdensprache (DGS) und Deutscher Schriftsprache“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 255-266.

Martin, Michael; Ina Mullis & Ann Kennedy (Hg./2003): PIRLS 2001 Technical Report. Boston: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Unter: http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_tr_book.pdf, http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_tr_D.pdf [ges. am 1.10.2007].

Matthes, Claudia (1996a): „Identität und Sprache: Gehörlose zwischen Laut- und Gebärdensprache, zwischen gehörloser und hörender Welt (Teil I)“. In: Das Zeichen 10:37, 358-365.

Matthes, Claudia (1996a): „Identität und Sprache: Gehörlose zwischen Laut- und Gebärdensprache, zwischen gehörloser und hörender Welt (Teil II)“. In: Das Zeichen 10:38, 536 –543.

Mayer, Mercer (1969): Frog, where are you? New York: Pied Piper.

Ministry of Education and Training (1998): Literacy Profile of Ontario's Deaf and Hard of Hearing Adults. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Unter: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/training/literacy/hearing/hearing.pdf> [ges. am 25.2.07].

Mitchell, Ross & Michael Karchmer (2004): „Chasing the Mythical Ten Percent: parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the united states“. In: Sign Language Studies 4:2, 138–63.

Möbius, Ulrich (2007): „Im Windschatten des Schulversuchs...: Eine subjektive Betrachtung über Entwicklungen an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 39-49.

Moore, Donald (1999): „Total Communication and Bi-bi“. In: American Annals of the Deaf 144:1, 3.

Mucke, Dieter (1980): „Ein beinahe lustiges Geschichtchen“. In: Walther, Joachim (Hg./1980): Vom Geschmack der Wörter. Berlin: Buchverlag Der Morgen, 103-105.

Müller, René (2002): „Die PISA-Studie und die Forderung nach einer akustisch gestalteten Schule“. In: Hörgeschädigtenpädagogik 56:4, 148-153.

Mullis, Ina; Michael Martin; Eugenio Gonzalez & Ann Kennedy (2001): PIRLS 2001 International Report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries. Boston: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Unter: http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf; http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/P1_IR_C.pdf [ges. am 1.10.1007].

Murray, Scott; Irwin Kirsch & Lynn Jenkins (Hg./1998): Adult Literacy in OECD Countries: technical report on the first international adult literacy survey. Washington DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Musselman, Carol (2000): „How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script?: a review of the literature on reading and deafness“. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 5:1, 9-31.

Neisser, Ulric (1979): Kognition und Wirklichkeit: Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Nickisch, A.; M. Gross; R. Schönweiler; V. Uttenweiler; A. G. Dinnesen; R. Berger; H. J. Radü; M. Ptok (2006): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen: Konsensus-Statement [überarbeitete und aktualisierte Version]. Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie e.V.. Unter: http://www.dgpp.de/Profi/Sources/cons_avws.pdf [ges. am 26.10.2008].

Ohlwein, Silke & Christiane Kiese-Himmel (2004): „Rezeptiver und expressiver Wortschatzumfang bei sensorineural schwerhörigen Kindern im Längsschnitt“. In: Gross, Manfred & Eberhard Kruse (Hg.): Aktuelle phoniatriisch-pädaudiologische Aspekte 2004 [Bd. 3]. Berlin: Gross, 311-313.

Opper, Sylvia (1995): Untersuchungen zu Lesestrategien und Textverständnis bei Kindern aus dem Hamburger Bilingualen Schulversuch. Universität Hamburg [unveröff. Examensarbeit].

Osburg, Claudia (1997): Gesprochene und geschriebene Sprache: Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Padden, Carol & Claire Ramsey (2000): „American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children“. In: Chamberlain, Charlene; Jill Morford & Rachel Mayberry (Hg.): Language Acquisition by Eye. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., 165-189.

Paul, Peter V. (1998): Literacy and Deafness: the development of reading, writing and literate thought. Boston: Allyn & Bacon.

Perfetti, Charles, & Rebecca Sandak (2000): „Reading Optimally Builds on Spoken Language: implications for deaf literacy“. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 5:1, 31-50.

Pfalzinstitut für Hörbehinderte (Hg./2008): 30 Jahre Präventive Integration: Theorie und Praxis am Pfalzinstitut für Hörbehinderte in Frankenthal/Pfalz. Heidelberg: Median.

Pfeiffer, Christian; Thomas Mößle; Matthias Kleimann & Florian Rehbein (2007): „Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums: Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen“. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN). Unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/pisaverlierer.pdf> [ges. am 16.2.2008].

Piel, Petra & Margot Ney (Hg./2005): Abschlussbericht des Modellprojektes „SIGNaLE“. Berlin [Unveröff. Bericht].

Plath, Peter (Hg./1995): Lexikon der Hörschäden. 2, überarb. Auflage, Stuttgart [u.a.]: Gustav Fischer.

Plaza Pust, Carolina (2007): „Sprachliche Kontakt-Phänomene: Was sie über den bilingualen Erwerb der Gebärdensprache und der Schriftsprache verraten“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 227-253.

Poppendieker, Renate (2006): „Ilka Schäfke: Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern“. In: Das Zeichen 20:74, 496 -503.

Prillwitz, Siegmund (1985): Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache. Hamburg: Forschungsstelle DGS.

Prillwitz, Siegmund (2001): Angebote für Gehörlose im Fernsehen und ihre Rezeption. Kiel: Unabhängige Landesanstalt für das Rundfunkwesen (ULR) (Themen-Thesen-Theorien, Bd. 17).

Prillwitz, Siegmund & Hubert Wudtke (1988): Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder: Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter. Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd. 3).

Projekt VERA (Hg./2005a): Deutsch: Lehrplanbezüge zu den zentral vorgegebenen Aufgaben: Lesen. Unter: http://139.14.28.6/verapub/fileadmin/downloads/VERA_Deutsch_Lehrplanbeziege_2005.pdf [ges. am 20.5.2007].

Projekt VERA (Hg./2005b): Deutsch: Didaktische Erläuterungen: Lesen. Unter: http://139.14.28.6/verapub/fileadmin/downloads/VERA_Deutsch_didaktische_Erlaeuterungen_2005.pdf [ges. am 20.5.2007].

Projekt VERA (Hg./2005c): Zentralaufgaben Deutsch. Unter: http://139.14.28.6/verapub/fileadmin/downloads/VERA_Deutsch_Aufgaben_2005.pdf [ges. am 20.5.2007].

Projekt VERA (Hg./2005d): Korrekturanweisungen: Deutsch VERA 2005. Unter: http://139.14.28.6/verapub/fileadmin/downloads/VERA_Deutsch_Korrekturanweisung_2005.pdf [ges. am 20.5.2007].

Projekt VERA (Hg./2005e): Beschreibung der Fähigkeitsniveaus: Deutsch VERA 2005. Unter: http://139.14.28.6/verapub/fileadmin/downloads/fachigkeitsniveaus_deutsch.pdf [ges. am 20.5.2007].

Projekt VERA (Hg./2005f): Zentralaufgaben Mathematik. Unter: http://139.14.28.6/verapub/fileadmin/downloads/VERA_Mathematik_Aufgaben_zentral_2005.pdf [ges. am 20.5.2007].

Ptok, Martin (1997): „Das schwerhörige Kind“. In: Deutsches Ärzteblatt 94: 28-29, A-1932-1937. Unter: <http://www.aerzteblatt.de/v4/archiv/pdf.asp?id=7082> [ges. am 1.5.2007].

Querll, Walter (1912): „Der Erfolg ist der Beweis: Reminiszenz an Würzburg“. In: Blätter für Taubstummensbildung 25:13, 215-219.

Reeh, Marcus & Christiane Kiese-Himmel (2004a): „Sprach- und sprachrelevante Entwicklungsleistungen bei Kindern mit früher Hörstörungsdiagnose“. In: Gross, Manfred & Eberhard Kruse (Hg.): Aktuelle phoniatriisch-pädaudiologische Aspekte 2004 [Bd. 3]. Berlin: Gross, 308-310.

Reeh, Marcus & Christiane Kiese-Himmel (2004b): „Ausgesuchte Grammatikleistungen hörbehinderter Kinder“. In: Gross, Manfred & Eberhard Kruse (Hg.): Aktuelle phoniatriisch-pädaudiologische Aspekte 2004 [Bd. 3]. Berlin: Gross, 314-316.

Renzelberg, Gerlinde (2003): „Grundlagen und Störungen des Hörens“. In: Günther, Klaus-B. & Gerlinde Renzelberg (Hg.): Pädagogik bei Hörschädigungen. Mainz: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, Landesarbeitsgemeinschaft e.V., 3-25.

Reuß, Nicole & Saskia Bohl (2007): „Diskussionsforum zu Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten“. In: dfgs forum 15:1, 64-67.

Richter, Tobias & Ursula Christmann (2002): „Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede“. In: Groeben, Norbert & Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz : Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa-Verl., 25 –58.

Ross, Martina (2006): „Kontrastive Sprachbetrachtung: Konjugation von Verben in Deutsch und Deutscher Gebärdensprache: Darstellung einer Unterrichtseinheit“. In: Das Zeichen 20:73, 242-254.

Rothweiler, Monika (2007): „Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb“. In: Steinbach, Markus; Ruth Albert; Heiko Girth; Annette Hohenberger; Bettina Kümmerling-Meibauer; Jörg Meibauer, Monika Rothweiler & Monika Schwarz-Friesel (Hg.): „Schnittstellen der germanistischen Linguistik“. Stuttgart: J.B.Metzler'sche Verlagsbuchhandlung, 103-135.

Schäfer, Ilka (2005a): Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Signum (Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, Bd. 4).

Schäfer, Ilka (2005b): „„Irgendwie Anders' - Hörgeschädigte Erst- und Drittklässler lesen Kinderliteratur“. In: hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte 42:2, 60-63.

Schiefele, Ulrich (1996): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Schnell, Rainer; Paul Hill & Elke Esser (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. 5., überarb. Auflage; München, Wien: Oldenbourg.

Schnitz, Wolfgang & Stephan Dutke (2004): „Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen“. In: Schiefele, Ulrich; Cordula Artelt; Wolfgang Schneider & Petra Stanat (Hg.): Struktur, Entwicklung und

Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-99.

Schott, Walter (1995): Das k.k. Taubstummen-Institut in Wien 1779-1918. Wien [u.a.]: Böhlau.

Schulinspektion, Land Berlin (2007): Bericht zur Inspektion an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule: Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt „Hören“. Unter: <http://www.eaeschule.de/Bericht%2004S05.pdf> [ges. am 1.3.2008].

Schulte, Klaus (1974): Phonembestimmtes Manualsystem (PMS): Forschungsergebnisse und Konsequenzen für die Artikulation hörgeschädigter Kinder. Villingen-Schwenningen: Neckar.

Schübler, Anja (1999): Gehörlosigkeit und Lautsprachtext. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang (Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie, Bd. 8).

Schwippert, Knut; Wilfried Bos & Eva-Maria Lankes (2003): „Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich“ In: Bos, Wilfried; Eva-Maria Lankes; Manfred Prenzel; Knut Schwippert; Gerd Walther & Renate Valtin (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster [u.a.]: Waxmann, 265-302.

Shillington, Richard (1998): „Plausibility of Proficiency Estimates“. In: Murray, Scott; Irwin Kirsch & Lynn Jenkins (Hg.): Adult Literacy in OECD Countries: technical report on the first international adult literacy survey. Washington DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 193–202.

Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration - AKI (AKI-Forschungsbilanz 2). Unter: http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki_zweisprachiger_unterricht_online.pdf [ges. am 1.9.2006].

SopädVO - Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (19.1.2005). Unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/sopaed_vo.pdf [ges am 1.3.2007].

Spencer, Patricia Elizabeth; Kathryn Meadow-Orlans; Lynn Sandford Koester & Jennifer L. Ludwig (2004): „Relationships across Developmental Domains and over Time“. In: Meadow-Orlans, Kathryn; Patricia Elizabeth Spencer & Lynn Sandford Koester (Hg.): The World of Deaf Infants: a longitudinal study. New York: Oxford University Press.

Stadt Münster (Hg./2004): Verständigungskulturen: Gehör – Gebärde – Sprache, Bild und Schrift. Münster: Gesundheitsamt (Sozialpädiatrische Berichte Münster, Bd. 7).

Stanat, Petra (2003): „Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“. In: Baumert, Jürgen; Cordula Artelt; Eckhard Klieme; Michael Neubrand; Manfred Prenzel; Ulrich Schiefele; Wolfgang Schneider; Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (2003/ Hg.): PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, 243-260.

Stanat, Petra & Mareike Kunter (2001): „Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen“. In: Baumert, Jürgen; Eckhard Klieme; Michael Neubrand; Manfred Prenzel; Ulrich Schiefele; Wolfgang Schneider; Petra Stanat; Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (Hg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, 249-269.

Stanat, Petra & Wolfgang Schneider (2004): „Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern: Beschreibung einer Risikogruppe“. In: Schiefele, Ulrich; Cordula Artelt; Wolfgang Schneider & Petra Stanat (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 243-273.

Statistisches Bundesamt (2000a): „Tabelle 12.4: Klassen, Schüler/innen und ausländische Schüler/innen nach Klassentypen [Sonderschulen 1999/2000]“. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt [Einzelblatt, zugesendet von Hanna Lutsch, Statistisches Bundesamt per Email am 7.3.2006].

Statistisches Bundesamt (2000b): Fachserie 11 - Reihe S. 2: Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen 1950 - 1999. Stuttgart: Metzler-Poeschel.

Statistisches Bundesamt (2001a): „Tabelle 12.4: Klassen, Schüler/innen und ausländische Schüler/innen nach Klassentypen [Sonderschulen 2000/01]“. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt [Einzelblatt, zugesendet von Hanna Lutsch, Statistisches Bundesamt per Email am 7.3.2006].

Statistisches Bundesamt (2001b): „Tabelle 1.6 Integrationsschüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung nach Bildungsbereichen, Förderschwerpunkten und Schularten [Schuljahr 2000/01]“. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt [Einzelblatt, zugesendet von Hanna Lutsch, Statistisches Bundesamt per Email am 7.3.2006].

Statistisches Bundesamt (2002): „Tabelle 12.4: Klassen, Schüler/innen und ausländische Schüler/innen nach Klassentypen [Sonderschulen 2001/02]“. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt [Einzelblatt, zugesendet von Hanna Lutsch, Statistisches Bundesamt per Email am 7.3.2006].

Statistisches Bundesamt (2003): Fachserie 11 - Reihe 1: Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2002/2003. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2004): Fachserie 11 - Reihe 1: Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2003/2004. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2005a): Fachserie 11 - Reihe 1: Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2004/2005. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2005b): „Tabelle 3.1: Schüler/innen 1992 bis 2004 nach Schularten, Bildungsbereichen und Ländern“. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt [Einzelblatt, zugesendet von Hanna Lutsch, Statistisches Bundesamt per Email am 7.3.2006].

Statistisches Bundesamt (2005c): Aktuelle Informationen für Deutschland. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt [CD-Rom, herausgegeben anlässlich der Didacta – die Bildungsmesse, Stuttgart, 28.2. bis 4.3.2005].

Statistisches Bundesamt (2006): Fachserie 11 - Reihe 1: Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2005/2006. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2007): Fachserie 11 - Reihe 1: Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2006/2007. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Stinson, Michael & Thomas Kluwin (2003): „Educational Consequences of Alternative School Placements“. In: Marschark, Marc & Patricia Elizabeth Spencer (Hg.): Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education. New York: Oxford University Press, 52-64.

Stokoe, William (1960): Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. Buffalo, NY: University of Buffalo, Department of Anthropology and Linguistics.

Strong, Michael & Philip Prinz (2000): „Is American Sign Language Skill Related to English Literacy?“. In: Chamberlain, Charlene; Jill Morford & Rachel Mayberry (Hg.): *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., 131-142.

Szagun, Gisela (2001): *Wie Sprache entsteht: Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören*. Weinheim; Basel: Beltz.

Szagun, Gisela (2007): „Wunderwerk Cochlea-Implantat? Sprachentwicklung bei jungen Kindern mit Cochlea-Implantat“. In: *Das Zeichen* 21:75, 110-121.

Täuber, Elke (2007): „Lesekompetenz hörbehinderter Migrantenkinder“. In: *hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte* 44:1, 138-143.

Thiel-Holtz, Verena (1999): „Bericht über die jüngere Klasse“. In: Günther, Klaus-B. (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern: Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: *hörgeschädigte kinder*, 37-55.

Tollgref, Susanne (1999): „Bericht über die ältere Klasse“. In: Günther, Klaus-B. (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern: Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: *hörgeschädigte kinder*, 23-36.

Traxler, Carol (2000): „The Stanford Achievement Test, 9th Edition: national norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students“. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5:4, 341-348.

Valtin, Renate; Christine Wagner & Knut Schwippert (2005): „Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen“. In: Bos, Wilfried; Eva-Maria Lankes; Manfred Prenzel; Knut Schwippert; Renate Valtin & Gerd Walther (Hg.): *IGLU: Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster [u.a]: Waxmann, 187-238.

van Dijk, Teun Adrianus & Walter Kintsch (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Voss, Andreas; Claus Carstensen & Wilfried Bos (2005): „Textgattungen und Verstehensaspekte: Analysen von Leseverständnis aus den Daten der IGLU-Studie“. In: Bos, Wilfried; Eva-Maria Lankes; Manfred Prenzel; Knut Schwippert; Renate Valtin & Gerd Walther (Hg.): *IGLU: Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster [u.a]: Waxmann, 1-36.

Wagner, Susanne & Christa Schlenker-Schulte (2006): *Textoptimierung von Prüfungsaufgaben: Handreichung zur Erstellung leicht verständlicher Aufgaben*. 2., überarb. Auflage. Halle (Saale): FST.

Wehrmann, Britta; Daniela Schwenzer & Erika Lischka (2007): „Diagnostik und Therapie bei hörgeschädigten, psychisch kranken Kindern und Jugendlichen“. In: *hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte* 44:2, 78-80.

Wempe, Karin (1993): „Der lange Weg zum Schulversuch“. In: *Das Zeichen* 7:24, 204-211.

Wilsdorf, Claudia (2007): *Die Entwicklung narrativer Fähigkeiten bei gehörlosen Schülerinnen und Schülern des Berliner Bilingualen Schulversuchs*. Humboldt Universität zu Berlin [unveröff. Examensarbeit].

Wisotzki, Karl-Heinz (1994): *Grundriss der Hörgeschädigtenpädagogik*. Berlin: Marhold (Grundrisse der Sonderpädagogik, Bd. 4).

Wittmann, Marc & Ernst Pöppel (1999): „Neurobiologie des Lesens“. In: Franzmann, Bodo; Klaus Hasemann; Dietrich Löffler & Erich Schön (Hg.): Handbuch Lesen. München: Saur, 224-239.

Wolff, Sylvia (2007): „Die Etablierung des bilingualen Schulversuchs in Berlin von 1998-2002“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 27-37.

Wuttke, Joachim (2006): „Fehler, Verzerrungen, Unsicherheiten in der PISA-Auswertung“. In: Jahnke, Thomas & Wolfram Meyerhöfer (Hg.): Pisa & Co: Kritik eines Programms. Hildesheim, Berlin: Franzbecker, 101-154.